UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

PATRICIA AMELIA MARTINS PALHARIN

INTERFACES ENTRE A CULTURA DIGITAL E A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NAS “ESCOLAS DO FUTURO” DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FLORIANÓPOLIS

FLORIANÓPOLIS
2024

PATRICIA AMELIA MARTINS PALHARIN

INTERFACES ENTRE A CULTURA DIGITAL E A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NAS “ESCOLAS DO FUTURO” DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FLORIANÓPOLIS

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED, da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.
Orientadora: Profa. Dra. Martha Kaschny Borges

FLORIANÓPOLIS
2024

Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da

Biblioteca Universitária Udesc,

com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Palharin, Patricia Amelia Martins
Interfaces entre a cultura digital e a educação em tempo integral nas "Escolas do Futuro" da Rede Municipal de Educação de Florianópolis / Patricia Amelia Martins Palharin. -- 2024.
166 p.

Orientadora: Martha Kaschny Borges
Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2024.

1. Cultura digital. 2. Educação em tempo integral. 3. Ensino fundamental. 4. Pesquisa documental. 5. Escolas do futuro. I. Borges, Martha Kaschny. II. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

PATRICIA AMELIA MARTINS PALHARIN

INTERFACES ENTRE A CULTURA DIGITAL E A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NAS "ESCOLAS DO FUTURO" DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FLORIANÓPOLIS

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED, da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.
Orientadora: Profa. Dra. Martha Kaschny Borges

Banca Examinadora

Presidente:

Orientadora: Profª Dra. Martha Kaschny Borges
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Membros:

Profª Dra. Edna Araujo S. Oliveira
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Prof. Dr. Giovani Mendonça Lunardi
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Suplente: Prof. Dr. Marcus Vinicius de Souza Nunes
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Suplente: Profª. Dra. Roselaine Ripa
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Florianópolis, 17 de Julho de 2024.

Dedico este trabalho à dona Amélia, minha mãe, com saudade e amor!

AGRADECIMENTOS

Para desenvolver esta pesquisa contei com uma importante rede de apoio, que faço questão de apresentar nominalmente para que saibam o quanto lhes sou grata.

Agradeço à minha orientadora, professora Martha Kaschny Borges, pelos conselhos, pelas palavras gentis e tranquilizadoras, e pelas sugestões sempre tão precisas e preciosas.

Agradeço a ajuda e o carinho de toda minha família – meu pai, o seu Oscar; minhas irmãs, Daniela e Fernanda; minhas sobrinhas, Tamara e Amália; meu sobrinho, Vicente; meus cunhados, Clóvis e Leonel; minha nora Ariadne, e, especialmente agradeço ao meu filho Luís Fernando, à minha filha Catarina e ao meu marido, Almir (Palha, para os íntimos☺) pelo amor que sempre me dedicam e pela compreensão pelas minhas faltas.

Agradeço ao Grupo de pesquisa Educaciber, por todas as discussões feitas em nossos encontros quinzenais, que tanto contribuíram para ampliar meu conhecimento teórico no campo da educação e que foram muito importantes para o desenvolvimento desta pesquisa. Além disso, agradeço o apoio emocional e as dicas, sempre muito bem-vindas, para controlar a ansiedade, que foram fundamentais para superar os momentos de incerteza.

Agradeço à CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil – pelo suporte financeiro à pesquisa.

Agradeço aos(às) funcionários(as) da Biblioteca Universitária (BU) e à Scharlene e à Rita de Cássia, secretárias do PPGE, pelo sempre eficaz e gentil atendimento às minhas demandas.

Agradeço à Banca de qualificação, Prof.ª Elaine de Oliveira Lucas e Prof. Giovani Mendonça Lunardi, cujas contribuições enriqueceram esta pesquisa, e também agradeço à Prof.ª Edna Araujo S. Oliveira, ao Prof. Giovani, ao Prof. Marcus Vinicius de S. Nunes e à Profª Roselaibe Ripa por aceitarem examinar o trabalho final.

Agradeço à UDESC, Universidade Pública, gratuita e de qualidade, que me acolheu e que de muitas formas contribuiu no meu processo de formação enquanto “ser mais”, como dizia Paulo Freire.

E agradeço a presença constante da Nossa Senhora na minha vida, quem cuida de colocar em ação essa rede de pessoas e instituições que contribuem para que eu seja o que sou.

"O futuro depende em grande parte do que façamos, ou deixemos de fazer no presente. O futuro não está escrito, mas não o podemos construir do nada. O que sejamos ou façamos amanhã estará irremediavelmente configurado pelo que somos ou estamos fazendo hoje. Daí que só a partir da identificação das condições do nosso presente e da deliberação sobre o que achamos necessário conservar, o que achamos necessário reinventar, poderemos alcançar um futuro diferente e esperamos que melhor" (Sancho, 2009, p.13, tradução nossa).

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar como a Cultura Digital se insere na política educacional que institui as escolas de tempo integral denominadas “Escolas do Futuro” pela Prefeitura Municipal de Florianópolis. Para alcançar tal objetivo, realizamos a análise de documentos educacionais oficiais em nível federal e municipal e Projetos Político Pedagógicos - PPP - das quatro Escolas do Futuro, a fim de identificar os conceitos relacionados à Cultura Digital mobilizados nesses documentos. Para a análise dos documentos selecionados recorremos à metodologia da Análise do Conteúdo (Ludke e André, 2013; Bardin, 1995), e tomamos como suporte teórico pesquisadoras e pesquisadores que se dedicam a estudar a Cultura Digital como Santaella (2013, 2020,2021,2022), Lemos (2013, 2021, 2022) e Lèvy (2010), assim como Borges (2007, 2019), Sancho (2007, 2008, 2009, 2019), Pischetola e Miranda (2021) e Lima (2016, 2022) que discutem o uso de tecnologias digitais em contextos educacionais. Ademais, nos baseamos nos estudos de Moll (2012), Leclerc e Moll (2012) e Cavaliere (2007, 2010), autoras que discutem a Educação em Tempo Integral no Brasil. Justificamos que a relevância desta pesquisa se dá pelo fato de que existem atualmente poucos estudos que discutem o modo pelo qual a Cultura Digital se insere em escolas de ensino fundamental de tempo integral, conforme apontou o resultado da Revisão de Literatura realizada nesta pesquisa. Com esta pesquisa, foi possível observar que há um compromisso com a oferta de uma educação escolar que contemple a Cultura Digital, mas isso ocorre em diferentes graus. Constatamos que os PPP(s) buscam, cada um ao seu modo, inserir a Cultura Digital em seu projeto educacional: dois PPP(s) - da EBM Mâncio Costa e da EBM Tapera - apresentam propostas alinhadas às políticas educacionais expressas na BNCC, no decreto Nº 20.763/2019 e nas Orientações para a ampliação de jornada escolar em tempo integral e Escola do Futuro, enquanto outros dois PPP(s) não tiveram mesma aderência, como foi o caso do PPP da EBM Osmar Cunha e do PPP EBM Osvaldo Machado.

Palavras-chave: Cultura Digital; Educação em Tempo Integral; Ensino Fundamental; Pesquisa documental; Escola do Futuro.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo analizar cómo la Cultura Digital se inserta en la política educativa que instituye las escuelas de tiempo completo denominadas “Escolas do Futuro” por el Ayuntamiento de Florianópolis. Para alcanzar dicho objetivo, realizamos el análisis de documentos educativos oficiales a nivel federal y municipal y Proyectos Político Pedagógicos - PPP - de las cuatro Escolas do Futuro, con el fin de identificar los conceptos relacionados con la Cultura Digital movilizados en estos documentos. Para el análisis de los documentos seleccionados recurrimos a la metodología del Análisis de Contenido (Ludke y André, 2013; Bardin, 1995), y tomamos como soporte teórico a investigadoras e investigadores que se dedican a estudiar la Cultura Digital como Santaella (2013, 2020, 2021, 2022), Lemos (2013, 2021, 2022) y Lèvy (2010), así como Borges (2007, 2019), Sancho (2007, 2008, 2009, 2019), Pischetola y Miranda (2021) y Lima (2016, 2022) que discuten el uso de tecnologías digitales en contextos educativos. Además, nos basamos en los estudios de Moll (2012), Leclerc y Moll (2012) y Cavaliere (2007, 2010), autoras que discuten la Educación en Tiempo Completo en Brasil. Justificamos que la relevancia de esta investigación se debe al hecho de que actualmente existen pocos estudios que discuten la manera en que la Cultura Digital se inserta en las escuelas de educación básica de tiempo completo, según señaló el resultado de la Revisión de Literatura realizada en esta investigación. Con esta investigación, fue posible observar que hay un compromiso con la oferta de una educación escolar que contemple la Cultura Digital, pero esto ocurre en diferentes grados. Constatamos que los PPP buscan, cada uno a su manera, insertar la Cultura Digital en su proyecto educativo: dos PPP - de la EBM Mâncio Costa y de la EBM Tapera - presentan propuestas alineadas con las políticas educativas expresadas en la BNCC, en el decreto Nº 20.763/2019 y en las Orientaciones para la ampliación de la jornada escolar en tiempo completo y Escolas do Futuro, mientras que otros dos PPP no tuvieron la misma adherencia, como fue el caso del PPP de la EBM Osmar Cunha y del PPP EBM Osvaldo Machado.

Palabras clave: Cultura Digital; Educación en Tiempo Completo; Educación Básica; Investigación documental; Escolas do Futuro.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resultado da Revisão de Literatura 31
Quadro 2 - Referencial Teórico Selecionado 36
Quadro 3 – Fontes Documentais 65
Quadro 4 – Situação dos PPP(s) 66
Quadro 5 – Elaboração de Categorias 70
Quadro 6 – Características das Escolas do Futuro - PMF 79
Quadro 7 - Síntese do conteúdo dos documentos analisados 122

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Etapas da análise de conteúdo 67
Figura 2 - Competências Gerais da BNCC 74

LISTA DE TABELA

Tabela 1 - Frequência da aparição de unidade de registro.....68

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AND	Operador booleano de buscas
ANPED	Associação Nacional Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
CONSED	Conselho Nacional de Secretários da Educação
COVID-19	Doença do Coronavírus - 2019
CTS	Ciência, Tecnologia e Sociedade
EBM	Escola Básica Municipal
EMTI	Escolas Municipais em Tempo Integral de Recife
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
MEC	Ministério da Educação
OR	Operador booleano de buscas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PNED	Política Nacional de Educação Digital (PNED)
PPGE/UDESC	Programa de Pós-Graduação em Educação da UDESC
PPP	Projeto Político Pedagógico
RMEF	Rede Municipal de Educação de Florianópolis – RMEF
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
STEAM	Science, Technology, Engineering, Arts e Mathematics
TD	Tecnologias Digitais
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 16
1.1 APRESENTAÇÃO 16
1.2 ESTRUTURA DA PESQUISA 18
1.3 CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA DA PESQUISA: INTERFACES ENTRE CULTURA DIGITAL E EDUCAÇÃO 18
1.4 PROBLEMÁTICA 24
1.5 OBJETIVO GERAL 26
1.6 OBJETIVOS ESPECÍFICOS 27
2 JUSTIFICATIVA 28
2. 1 REVISÃO NAS BASES DE DADOS 28
2.1.1 Método 28
2.1.2 Análise dos artigos selecionados: aproximações a esta pesquisa 30
2.1.3 Reflexões sobre a análise 36
3 FUNDAMENTOS TEÓRICOS 38
3.1 CULTURA DIGITAL E EDUCAÇÃO: NOVOS CAMINHOS 38
3.2 CULTURA DIGITAL EM DOCUMENTOS EDUCACIONAIS 48
3.3 EDUCAÇÃO (EM TEMPO) INTEGRAL 55
4 METODOLOGIA 60
5 PROCEDIMENTOS PRELIMINARES PARA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS EDUCACIONAIS 65
5.1 SELEÇÃO DOS DOCUMENTOS 65
5.2 ORGANIZAÇÃO DA ANÁLISE DE DOCUMENTOS 66
5.3 DESCRIÇÃO DOS DOCUMENTOS 70
5.3.1 Base Nacional Comum Curricular 70
5.3.2 Decreto nº20.763/2019 75
5.3.3 Orientações para a Ampliação de Jornada Escolar em Tempo Integral e Escolas do Futuro 76
5.3.4 Projetos Político-Pedagógico (PPPs) das Escolas do Futuro de Florianópolis 77
6 ANÁLISE DOS DADOS 84

6.1 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS EDUCACIONAIS BNCC, DECRETO 20.763/2019 E ORIENTAÇÕES PARA A AMPLIAÇÃO DE JORNADA ESCOLAR EM TEMPO INTEGRAL E ESCOLAS DO FUTURO 84

6.1.1 a) Práticas educativas *com* e *sobre* as tecnologias digitais na BNCC.....85

6.1.1 b) Educação (em tempo) Integral na BNCC 92

6.1.1 c) Práticas Educativas Inovadoras na BNCC 93

6.1.2 Decreto 20.763/2019.....95

6.1.3 Orientações para a Ampliação de Jornada Escolar em Tempo Integral e Escolas do Futuro 99

6.2 ANÁLISE DOS PPP(s)..... 104

6.2.1 PPP EBM Osmar Cunha.....104

6.2.2 PPP EBM Osvaldo Machado 108

6.2.3 PPP EBM Mâncio Costa 110

6.2.4 PPP EBM Tapera 114

6.3 DOCUMENTOS EDUCACIONAIS E PPP(s): DIÁLOGOS POSSÍVEIS121

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS 126

REFERÊNCIAS..... 133

APÊNDICE A 143

APÊNDICE B 145

APÊNDICE C 156

1 INTRODUÇÃO

1.1 APRESENTAÇÃO[1]

Esta pesquisa, em nível de mestrado, vem sendo concebida desde que concluí minha graduação no Curso de Licenciatura em História, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), em 2021, quando passei a construir a minha caminhada no campo da educação.

Nesse período, com o intuito de cultivar alguns saberes que pudessem contribuir para a minha (futura) prática docente, participei de alguns cursos e/ou atividades, dentre os quais gostaria de destacar o “Seminário Internacional Educação e Cultura Digital”, promovido entre os dias 4 e 5 de novembro de 2021 pelo Grupo de Pesquisa Educação e Cibercultura - Educaciber - UDESC. Este evento teve um papel determinante no rumo que decidi dar à minha vida profissional, pois foi a partir das discussões ali apresentadas que resolvi aprofundar o estudo sobre a intersecção entre educação e cultura digital. Pensando nisto, me inscrevi no processo seletivo para o mestrado acadêmico em educação na linha de pesquisa “Educação, Linguagens e Cultura Digital” do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/ UDESC, cuja aprovação veio em maio de 2022.

Desde então, me orgulho de fazer parte do Educaciber, grupo de pesquisa que tem como campo epistemológico as interfaces entre os campos da educação, da tecnologia digital e da cibercultura e que concentra seus estudos nos aportes teóricos e metodológicos úteis à reflexão sobre as práticas educativas no espaço virtual de produção de cultura; os diferentes tipos de mediações; os processos comunicacionais nas práticas educativas; a integração de tecnologias digitais na teoria e na prática pedagógica das diferentes modalidades educativas; os ambientes virtuais de aprendizagem; as comunidades de práticas educativas mediadas; as implicações culturais, éticas e políticas do uso das tecnologias digitais nas práticas educativas; os processos cognitivos tecnologicamente mediados; as novas sociabilidades; as redes sociais; a formação de professores na e para a cibercultura (Borges, 2019).

---

[1] Nesta seção, excepcionalmente, usarei a primeira pessoa do singular, por se tratar da apresentação de algumas vivências pessoais. Nas seções seguintes será adotada a primeira pessoa do plural.

Cabe aqui revelar que o interesse pelo tema trabalhado nesta linha de pesquisa já vinha se desenhando alguns anos antes, quando cursei a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, que, por conta do isolamento social estabelecido em decorrência da pandemia da COVID-19, precisou ser reformulada e adaptada à um formato não-presencial, com encontros realizados de forma on-line. O fato de não poder estar em contato direto com os (as) estudantes e poder vivenciar o cotidiano de uma sala de aula foi, a princípio, um pouco frustrante, mas no decorrer das aulas, e a partir do momento que foram sendo construídas outras maneiras de se estar presente em sala de aula, o estágio se tornou uma experiência extremamente enriquecedora devido a quantidade de novos aprendizados que proporcionou, principalmente no que diz respeito a integração de tecnologias digitais[2] às práticas educativas. Foi a partir da observação das aulas da professora de História Carolina Corbellini Rovaris, do Centro Educacional Aprender Brincando (Lages), que pude constatar o quanto o uso de tecnologias digitais pode contribuir para a criação de atividades que estimulam a participação ativa dos estudantes nos processos de ensino-aprendizagem[3].

Estas e outras questões fazem parte das discussões promovidas no Educaciber e estão ampliando minhas perspectivas sobre a educação na medida em que fornecem os suportes teóricos e metodológicos que me possibilitam pensar práticas educativas condizentes com as transformações que as tecnologias digitais têm imposto à sociedade contemporânea, ao mesmo tempo que instiga a reflexão sobre qual é o tipo de educação que queremos para o futuro.

Refletir sobre possibilidades para a escola das futuras gerações é, a propósito, uma tarefa que tem atraído minha atenção, afinal, me parece que a consolidação de

---

[2] De acordo com Ribeiro (2014) Tecnologia Digital é um conjunto de tecnologias que permite a transformação de qualquer linguagem ou dado em números, isto é, em zeros e uns (0 e 1). Assim, qualquer imagem, som, texto, ou a convergência de todos eles, é traduzida em números, que por sua vez são lidos por dispositivos variados (computadores, ou microcomputador, como *tablets*, celulares, etc). A estrutura que dá suporte a esta linguagem está no interior dos aparelhos e é resultado de programações que não vemos. A TD é contraposta à tecnologia analógica, que depende de diferentes meios materiais para existir, como é o caso por exemplo, de câmeras de fotografias analógicas, que utilizavam filmes que deveriam ser revelados por processos físico-químicos.

Nesta pesquisa utilizaremos principalmente o termo “Tecnologias Digitais” - TD - por entendê-lo como um termo mais amplo. Eventualmente utilizaremos o termo “Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação” - TDIC, para nos referir a contextos mais específicos ou em caso de citações, para manter a nomenclatura utilizada pelos autores.

[3] Nesta pesquisa optamos por utilizar a expressão “ensino-aprendizagem” grafada com hífen para indicar que entendemos as práticas educativas como um processo no qual essas duas ações - ensinar e aprender - acontecem concomitantemente, envolvendo a relação entre sujeitos, sendo “um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina” (Freire, 2021, p. 68).

uma educação de qualidade no futuro, depende que suas bases sejam pensadas e construídas no presente, ou como diria o educador Paulo Freire, “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 2021, p.40). E foi este interesse o impulso inicial que me motivou a querer estudar o modelo de unidade educativa “Escola do Futuro” implantado pela Prefeitura Municipal de Florianópolis, em 2019. Ao acompanhar, no bairro onde resido, a inauguração de duas destas escolas, surgiram alguns questionamentos que são pontos centrais na pesquisa cuja estrutura apresento nas seções que seguem.

1.2 ESTRUTURA DA PESQUISA

Esta pesquisa se inicia com uma breve apresentação da pesquisadora, seguida da introdução à temática da pesquisa, onde serão apresentados o contexto e os motivos que inspiraram a sua realização. Ainda neste capítulo introdutório, indicaremos a problemática, o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa.

A justificativa da relevância desta pesquisa, encontra-se no segundo capítulo, onde se desenvolve uma revisão de literatura realizada nas bases de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Portal de Periódico da Capes, e do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes,

O terceiro capítulo apresenta o referencial teórico que constitui a base para as análises dos dados resultantes desta pesquisa.

No quarto capítulo estão descritas as escolhas metodológicas para a realização da pesquisa e no quinto apresentamos os procedimentos preliminares para a realização da análise dos documentos selecionados, sendo que a Análise de Conteúdo propriamente dita, será feita no sexto capítulo.

As considerações finais ocupam o sétimo capítulo desta pesquisa.

1.3 CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA DA PESQUISA: INTERFACES ENTRE CULTURA DIGITAL E EDUCAÇÃO

Na sociedade contemporânea, o uso cada vez mais disseminado de tecnologias digitais tem afetado o cotidiano das pessoas de diferentes maneiras e provocado mudanças em práticas sociais, econômicas, políticas e culturais. Estas modificações observadas na sociedade de modo geral, afetam de modo particular a educação escolar e fazem movimentar uma complexa rede, formada pela articulação

de diferentes agentes - como professoras(es), diretoras(es), administradoras(es), orientadoras(es), supervisoras (es) e até mesmo legisladoras (es) - que se encontram tensionados a pensar e a construir uma educação escolar conectada às demandas da contemporaneidade, ou seja, que atenda aos desafios que emergiram após a nossa imersão na cultura digital (Borges, 2007).

A crescente preocupação em oferecer aos jovens e às crianças uma formação capaz de prepará-los para atuarem de maneira autônoma, responsável e crítica em uma realidade social constantemente transformada pelo ritmo acelerado das inovações tecnológicas, está presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo para redes de ensino de educação básica brasileira que serve de referência para elaboração de currículos escolares e de materiais didáticos, assim como para guiar práticas pedagógicas e a formação docente. Segundo este documento, é importante que

> a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais. Contudo, também é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes (Brasil, 2018, p.61).

Observa-se, a partir da leitura deste excerto da BNCC, a relevância atribuída ao potencial de comunicação das TD e os benefícios que pode gerar à educação, tendo em vista que atualmente o acesso ao conhecimento não se faz somente através da leitura das palavras organizadas em frases escritas, como as apresentadas nos livros didáticos, por exemplo. Computadores, *tablets*, ou *smartphones*, podem ser importantes aliados para facilitar a aquisição de informação, estimular a criatividade e instigar a descoberta de novos conhecimentos, promovendo assim, “aprendizagens mais colaborativas, na medida em que auxiliam o aluno a produzir conhecimento individual e coletivamente e a assumir o papel de protagonista do seu processo de aprendizagem” (Schlieck e Borges, 2018, p.871).

Vale ainda destacar, o quanto a tarefa de se pensar a educação escolar na contemporaneidade necessita se dar acompanhada de reflexões a respeito do papel que a cultura digital exerce na composição do ambiente em que vivemos, bem como suas influências sobre a vida dos sujeitos. Neste sentido, nota-se, neste texto da

BNCC, que existe um interesse de se abrir espaço nas rotinas escolares para ambientes - ou momentos - que propiciem discussões acerca da forma como jovens e crianças estão se apropriando das TD, de modo a fomentar nos (nas) estudantes uma atitude crítica em relação à utilização desses recursos, possibilitando assim, que tenham condições de distinguir os benefícios e os riscos decorrentes desses usos.

O estímulo ao uso crítico das TD revela-se como algo importante nos ambientes escolares, sobretudo porque em nosso cotidiano, praticamos ações aparentemente inofensivas como curtir uma postagem em uma rede social, ou assistir a um determinado vídeo sobre um assunto de interesse pessoal, que desencadeiam uma série de outras ações, que podem passar despercebidas à maioria das pessoas, mas que frequentemente estão sendo utilizadas para fins econômicos e até mesmo políticos. Isso porque atualmente vivemos imersos em uma "Cultura dos dados"[4] cujos fundamentos materiais constituem-se da captura e utilização dos dados gerados a partir dos rastros de informações deixados pelos sujeitos na web (Santaella, 2022).

A cultura dos dados, também denominada por Santaella (2021 p. 36) como "dataficação", caracteriza-se pela "transformação da ação social em dados on-line quantificados, permitindo assim, monitoramento algorítmico[5] dos dados em tempo real e análise preditiva". A autora explica que uma grande quantidade de dados são

> coletados a partir da mídia social e plataformas de comunicação, tais como Facebook, Twitter, Linkedin, Tumblr, iTunes, Skype, Youtube, e serviços gratuitos de e-mail, como G-mail e o Hotmail, e são explorados por empresas e agências governamentais para rastrear informações sobre o comportamento humano (Santaella, 2021, p.36).

Ser cidadão/cidadã nessa sociedade hipercomplexa significa, de acordo com Santaella (2013, p. 13), "tornar-se capaz de distinguir entre diferentes linguagens e mídias, suas naturezas comunicativas específicas, suas injunções político-sociais e, a partir disso, ter condições para desenvolver a capacidade de levantar perguntas acerca de tudo que lemos, vemos e escutamos". Di Felice *et al.* (2018) expandem

---

[4] O termo "Cultura dos dados" será explicado no capítulo 3, no qual será apresentado o Referencial Teórico desta pesquisa.

[5] Segundo Holmes *et al.* (2019, p.210 *apud* Santaella, 2022, p. 252), todos os programas computacionais são algorítmicos, ou seja, "são compostos por centenas e mesmo milhares de linhas de códigos, representando conjuntos de instruções matemáticas que o computador segue para resolver problemas". No capítulo 3 aprofundaremos um pouco mais as discussões sobre o papel dos algoritmos no processo de "dataficação da vida" (Lemos, 2021).

ainda mais esta definição sobre o que significa ser cidadão/cidadã na sociedade contemporânea, e apresentam-na no “Manifesto pela Cidadania Digital”, um documento que visa apresentar um campo de pesquisa, estudos e reflexões sobre as mudanças que as tecnologias digitais imprimiram/imprimem na forma como cidadãos e cidadãs participam em processos decisórios e na política em geral. Tais mudanças, segundo os signatários do manifesto, indicam a transição de formas subjetivas e humanísticas de interação e cidadania para formas digitais de participação e de vida, sendo necessário, portanto, uma mudança na concepção do social[6] para nos prepararmos para habitar as novas redes do mundo que ainda estão por vir.

O “Manifesto pela Cidadania Digital” é composto por quatro eixos[7], sendo que um deles é destinado a refletir sobre a formação para a cidadania digital. Neste eixo os autores ressaltam a importância de se estar plenamente informado (a) sobre os regulamentos, direitos, privilégios e obrigações envolvidos nas interações em rede, já que o acesso ao conhecimento atualmente está se tornando inseparável das redes de dados e informações que o permitem. Ademais, destacam a necessidade de se promover a segurança em espaços de participação online - tendo em vista as lógicas algorítmicas -, assim como defendem que sejam construídos softwares, algoritmos e regras que garantam que todos participem dos processos de decisão e governança. Por fim, os autores afirmam que

---

[6] Segundo Di Felice (2020) a concepção europeia de mundo, baseada na ideia do humano, da técnica e da natureza como realidades externas, não é mais adequada para compreender o mundo contemporâneo. Di Felice (*apud* Lemos, 2013, p. 14-15) explica que as ciências sociais construíram suas teorias sobre o social a partir do pressuposto epistemológico da independência e da supremacia do humano sobre a técnica e a natureza, mas atualmente, os limites de tal interpretação sociológica estão cada vez mais visíveis, devido ao crescimento do protagonismo dos objetos que as tecnologias digitais contribuíram para implementar, evidenciando assim, a participação e a contribuição dos não humanos na construção do social e das agregações coletivas. O autor aponta que o contexto atual exige o desenvolvimento de uma nova teoria capaz de expandir a dimensão do social tanto aos elementos tecnológicos e inorgânicos, quanto à todos os elementos orgânicos que compõem a biosfera. Neste sentido, o autor apresenta a Teoria Ator-Rede (TAR), concebida por Bruno Latour, Michel Callon, John Law, entre outros pesquisadores, e que representa uma importante transformação epistêmica que marca a passagem de uma lógica de complexidade estrutural-sistêmica (sociologia do social) para uma lógica reticular, hologramática (E. Morin) e conectiva (TAR, ou teoria das associações). De acordo com Lemos (2013, p. 37) a questão central que a TAR propõe é “dedicar atenção à dinâmica da formação das associações, aos movimentos dos agenciamentos, à distribuição da ação entre atores diversos, humanos e não-humanos, a partir de uma simetria generalizada”, ou seja, “mais do que explicar os fenômenos tendo como causa a sociedade ou o social, o social será aquilo que emerge das associações, das redes” (Lemos, 2013, p.36). Desta forma, tendo em vista seus pressupostos teóricos e metodológicos, Di Felice (*apud* Lemos, 2013, p.15), afirma que a TAR contribui sobremaneira para a superação da teoria clássica do social que circunscrevia o agir às atividades do sujeito-ator, artífice único e principal do dinamismo social.

[7] Os outros três eixos são: Da sociedade para as redes conectivas; Dos parlamentos às plataformas digitais; Do sujeito político à pessoa digital (Di Felice *et al*., 2018).

> Educar para a cidadania digital é agora um dever para a nossa sociedade e para todas as instituições educacionais públicas e privadas. Significa educar para uma participação responsável, para uma interação consciente, para construir as habilidades de todos em um mundo cada vez mais conectado. Nossa tarefa é, portanto, aprender a construir redes melhores e mais inteligentes (Di Felice *et al*., 2018, p. 7).

Segundo Lima (2022, p. 13) apesar de a educação com uso das mídias e tecnologias estar sendo trabalhada no Brasil desde a década de 1984, esta prática "não tem dado conta de relacionar a formação cidadã com o seu uso técnico e pedagógico". A autora destaca a importância de políticas públicas destinadas a promover a inclusão digital[8] por meio do acesso à internet e equipamentos nos contextos educacionais brasileiros, mas adverte que esta ação, para ser efetiva, deve acontecer acompanhada de uma formação para seu uso, tanto de estudantes como professores. A autora defende o papel fundamental das TD para formar crianças e jovens para a "cidadania digital democrática", definida por Krutka e Carpender (2017 *apud* Lima, 2022, p.6) como uma prática que envolve os seguintes elementos:

> ensinar criticamente os estudantes a fazerem escolhas on-line e seguras, preparar para uma participação ativa e consciente em espaços digitais, entender como podem aproveitar os aspectos positivos das tecnologias digitais para fortalecer suas comunidades e cumprir suas responsabilidades cívicas, aprender como evitar predadores on-li-ne, fake news (notícias falsas) e pós-verdades, distinguir fontes e sites confiáveis e não confiáveis, compreender as perspectivas, métodos e evidências que os autores utilizam em seus textos e "posts" (publicações) digitais, entender as leis de propriedade intelectual, avaliar as consequências de uma atividades digital indesejada, ou seja, educar para o mundo digitalmente conectado e serem "netizens" (cidadãos da internet) responsáveis.

Para Lima (2022, p.13) "apesar do poder discricionário de implementadores, as políticas públicas induzem práticas pedagógicas". Pensando nisso, a autora salienta a necessidade dos(das) docentes-pesquisadores(as) do campo da educação atuarem nos processos de formulação das políticas relacionadas tanto ao processo de inclusão digital no contexto escolar, quanto à formação de professores para o uso da TD em suas práticas educativas.

Em face deste contexto, nos colocamos na posição de refletir sobre políticas públicas que estão sendo desenvolvidas no sentido de incluir a Cultura Digital nos

---

[8] Para Lima (2016, p30) a inclusão digital significa acesso às TD e formação para este acesso, para que os indivíduos possam aproveitar suas vantagens de forma crítica, autônoma e reflexiva.

ambientes escolares, de modo a garantir às crianças e jovens uma formação condizente com as demandas da sociedade contemporânea. Foi com este intuito que nos aproximamos do modelo de unidade educativa denominado “Escola do Futuro”, instituído pela Prefeitura de Florianópolis por meio do decreto nº 20.763 de 07 de outubro de 2019, e cuja inauguração de suas duas primeiras unidades foi noticiada pela imprensa local com grande entusiasmo:

> Uma nova forma de enxergar e trabalhar a Educação vai ganhando corpo em Florianópolis. Desde fevereiro deste ano, duas escolas-modelo devem qualificar ainda mais os estudantes da rede municipal de ensino. Isso porque a Escola do Futuro, que oferece o ensino quadrilingue — português, inglês, Língua Brasileira de Sinais (Libras) e **Letramento Digital** (ler, escrever e interpretar informações, códigos e sinais com **dispositivos digitais**) —, além de projetos como Clube de Esportes, Clube do Empreendedor e Clube de Ciências e **Robótica**, teve duas unidades inauguradas pela prefeitura: Ratones, no Norte da Ilha, e Tapera, no Sul da Ilha (NDmais, 29/02/2020, grifos nossos)[9].

De acordo com o decreto nº 20.763, “Escola do Futuro” é a denominação atribuída às unidades educativas de ensino fundamental destinadas a oferecer educação em tempo integral. Atualmente, Florianópolis conta com quatro Escolas do Futuro: EBM Osvaldo Machado, localizada no bairro de Ponta das Canas; Escola do Futuro da Tapera, localizada no bairro da Tapera; EBM Mâncio Costa, localizada no bairro de Ratones e EBM Osmar Cunha, localizada no bairro de Canasvieiras. Nestas escolas os (as) estudantes são atendidos das 8h às 17h e durante esse período têm aulas que seguem a proposta curricular da rede municipal de ensino, com acesso ao ensino de múltiplas linguagens, como Português, Inglês, Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Letramento Digital.

A existência desta política educacional que institui as Escolas do Futuro nos mobilizou a realizar a pesquisa, que agora apresentamos, e que nasceu da emergência dos seguintes questionamentos: o que a Prefeitura de Florianópolis entende por Escola do Futuro? Estariam estas escolas organizadas de um modo diferente para atender as demandas do mundo contemporâneo? Estariam adotando um novo modelo educacional, com uma nova organização dos tempos e espaços escolares, superando assim o modelo tradicional instituído no século XIX e que

---

[9] A matéria jornalística completa está disponível em: <https://ndmais.com.br/educacao/com-escolas-do-futuro-florianopolis-vira-referencia-nacional-na-educacao/> Acesso em 13/10/2023.

continua sendo o modelo adotado pela maioria das escolas brasileiras? Enfim, como a Cultura Digital se insere nesse modelo de unidade educativa?

São várias as perguntas que emergem e, pensando nessas questões, desenvolvemos esta pesquisa, cuja problemática, pergunta de investigação e objetivos (gerais e específicos) apresentamos a seguir.

1.4 PROBLEMÁTICA

A BNCC, um documento contemporâneo que visa corresponder "às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro" (Brasil, 2018, p.5) afirma explicitamente seu compromisso com uma educação integral que, independentemente da duração da jornada escolar, refere-se à "construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea" (Brasil, 2018, p.14).

A educação integral concebida pela BNCC, portanto, reconhece as especificidades do atual cenário mundial - fortemente marcado pelo desenvolvimento tecnológico e pela presença das TD na vida das pessoas -, e o quanto isto atinge diretamente as populações jovens e, consequentemente, suas demandas de formação (Brasil, 2018). Nesse sentido, são contemplados neste documento elementos relacionados à expressão cultural, ao uso das diferentes linguagens, à criação e à utilização de TDIC de forma crítica, significativa, reflexiva e ética.

O compromisso com a educação integral firmado pela BNCC é uma demanda que há muito tempo está presente na história educacional brasileira. Conforme destacado neste documento, "as primeiras referências à educação integral remontam à década de 1930, incorporadas ao movimento dos Pioneiros da Educação Nova e em outras correntes políticas[10] da época, nem sempre com o mesmo entendimento sobre o seu significado" (Brasil, 2018, p.13).

---

[10] Ana Maria Cavalieri (2010) define a educação integral, como uma educação escolar ampliada em suas tarefas sociais e culturais, que esteve presente nas propostas das diferentes correntes políticas que se delinearam no Brasil entre os anos de 1920 e 1930: as correntes autoritárias - cujo extremo expressou-se na concepção de educação integral da Ação Integralista Brasileira -, a adotavam com o sentido de ampliação do controle social; e as correntes liberais que a adotavam com o objetivo de reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático, e que teve como destaque o educador Anísio Teixeira, por sua contribuição teórica e técnica para a ampliação das funções da escola e o seu fortalecimento como instituição.

Tal compromisso também foi assumido pela Prefeitura Municipal de Florianópolis, que em 2019, por meio do decreto nº 20.763, instituiu o modelo de unidade educativa denominado "Escola do Futuro". Conforme o especificado no inciso primeiro do primeiro artigo as

> Escolas do Futuro são em tempo integral e múltiplas linguagens (Língua Portuguesa, Inglês, Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e Letramento Digital), tendo por objetivo propiciar a formação de indivíduos autônomos, críticos, com enfoque na formação humana integral e que tenha a emancipação como meta (Florianópolis, 2019).

Este decreto, elaborado considerando a determinação da Lei Federal no 13.005, de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (2014 - 2024) que estabelece como meta a oferta de educação em tempo integral em escolas públicas[11], e também, em consonância com o conceito de educação integral adotado pela BNCC, evidencia um empenho de se promover nas denominadas Escolas do Futuro "III. um projeto educacional inovador" desenvolvido a partir da "perspectiva de um ensino híbrido com uso de metodologias ativas" (Florianópolis, 2019). Além de incentivar o uso de metodologias ativas[12] para o desenvolvimento de aprendizagens, o decreto abre a possibilidade para a construção de práticas educativas sob uma perspectiva mais dialógica[13] já que determina que "II. a metodologia das Escolas do Futuro deverá ser voltada a um modelo de ensino integrado, em que a criatividade e a pesquisa serão os principais estímulos" (Florianópolis, 2019).

---

[11] A Lei Federal nº 13.005, de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (2014 - 2024), estabelece como Meta 6: "oferecer educação em tempo integral em cinquenta por cento das escolas públicas de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos(as) alunos(as) da educação básica." Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>

[12] Metodologias ativas, de acordo com Valente (2018, p.80) "constituem alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e de aprendizagem no aprendiz, envolvendo-o na aprendizagem por descoberta, investigação ou resolução de problemas". Moran (2018) afirma que as aprendizagens por experimentação, por design e a aprendizagem maker são expressões atuais da metodologia ativa. Ensinar e aprender, segundo este autor, "tornam-se fascinantes quando se convertem em processos de pesquisa constantes, de questionamento, de criação, de experimentação, de reflexão e de compartilhamento crescentes, em áreas de conhecimento mais amplas e em níveis cada vez mais profundos" (Moran, 2018, p.39).

[13] Entendemos por "perspectiva dialógica" aquela que se difere da perspectiva tradicional, denominada por Paulo Freire de "educação bancária", na qual "o educador aparece como seu indiscutível agente (...) cuja tarefa indeclinável é "encher" os educandos do conteúdo da sua narração (...). A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em "vasilhas", em recipientes a serem "enchidos" pelo educador" (FREIRE, 2005, p.66). A partir de uma perspectiva dialógica se abre espaço para que outras didáticas possibilitem a produção de conhecimento por parte dos alunos de forma problematizadora, dialógica e colaborativa (Soares, 2018).

O modelo de escola proposto neste decreto sugere uma abertura para novos fazeres dentro dos contextos escolares que envolvem o uso de tecnologias digitais - já que pretende desenvolver um ensino híbrido[14]- , assim como, estabelece o desenvolvimento de um "letramento digital"[15],cujo objetivo é "I. propiciar a formação de indivíduos autônomos, críticos, com enfoque na formação humana integral e que tenha a emancipação como meta" (Florianópolis, 2019).

Diante da problemática e contexto expostos, a pergunta que orienta esta investigação é: de que forma a Cultura Digital se insere na política educacional que institui as escolas de tempo integral denominadas "Escolas do Futuro" pela Prefeitura Municipal de Florianópolis?

1.5 OBJETIVO GERAL

Este estudo tem como objetivo geral analisar como a Cultura Digital se insere (ou não) na política educacional que institui as escolas de tempo integral denominadas "Escolas do Futuro" pela Prefeitura Municipal de Florianópolis, com vistas a contribuir para as reflexões sobre a presença da cultura digital em ambientes escolares de ensino fundamental que oferecem a educação em tempo integral.

---

[14] Valente (2015, prefácio), define o **ensino híbrido** como "uma abordagem pedagógica que combina atividades presenciais e atividades realizadas por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC)". Existem diferentes propostas, mas basicamente, a estratégia consiste em colocar o foco do processo de aprendizagem no (na) estudante, que estuda o material em diferentes situações e ambientes, abrindo espaço para que a sala de aula se torne o lugar onde o processo de ensino-aprendizagem se dará de forma mais ativa, com a realização de atividades de resolução de problemas e/ou projetos, sempre contanto com o apoio do professor e com a colaboração dos (das) colegas. Moran (2015, p.29) afirma que as instituições educacionais que optam por adotar o ensino híbrido, o fazem, fundamentalmente, optando entre dois caminhos: um mais suave, com alterações progressivas, que mantêm o modelo curricular predominante – disciplinar –, ao mesmo tempo que priorizam o envolvimento maior do aluno, com metodologias ativas, como, por exemplo o ensino por projetos de forma mais interdisciplinar; e outro mais amplo, com mudanças profunda sem disciplinas, que redesenham o projeto, os espaços físicos e as metodologias com base em atividades, desafios, problemas e jogos, e em que cada aluno aprende no seu próprio ritmo e de acordo com sua necessidade, além de aprender também com os outros estudantes em grupos e projetos, sob supervisão de professores orientadores.

[15] **Letramento Digital** para Buckingham (2010) é muito mais que uma questão funcional ou instrumental de saber usar equipamentos eletrônicos e fazer pesquisas na internet. Implica saber como localizar e selecionar o material – como usar os navegadores, hyperlinks, os mecanismos de procura etc, mas também implica a capacidade de avaliar e usar a informação de forma crítica para deste modo, transformar a informação em conhecimento. "Isso significa fazer perguntas sobre as fontes dessa informação, os interesses de seus produtores e as formas como ela representa o mundo, compreendendo como estes desenvolvimentos tecnológicos estão relacionados a forças sociais, políticas e econômicas mais amplas" (Buckingham, 2010, p. 49).

1.6 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Para alcançar o objetivo geral proposto, definimos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar na BNCC os conceitos relacionados à Cultura Digital;
- Localizar em documentos educacionais municipais (decreto Nº 20.763/2019 que institui o modelo de unidade educativa “Escola do Futuro”; Orientações para a ampliação de jornada escolar em tempo integral e Escola do Futuro (Florianópolis, 2022) e Projetos Político Pedagógicos - PPP - das quatro Escolas do Futuro) os conceitos que fundamentam a política de criação das Escolas do Futuro de Florianópolis, referentes à Cultura Digital;
- Relacionar os conceitos identificados nos documentos analisados.

2 JUSTIFICATIVA

A criação das “Escolas do Futuro” pela Prefeitura Municipal de Florianópolis, foi o que nos motivou a realizar esta pesquisa. Considerando a presença da Cultura Digital nas dinâmicas da sociedade contemporânea e suas implicações na educação escolar, nos pareceu oportuno investigar de que modo as “Escolas do Futuro” se inserem nesse contexto.

Neste sentido, sabendo que as “Escolas do Futuro” são escolas que oferecem a educação em tempo integral, consideramos importante conhecer pesquisas acadêmicas que tratam do mesmo tema, ou seja que abordem a discussão sobre a presença da Cultura Digital em instituições escolares de ensino fundamental de tempo integral, para desta forma, identificar o atual conhecimento científico e verificar temas ou assuntos que ainda não foram estudados. Por isso, apresentamos nesta seção, uma revisão sistematizada de literatura, já que entendemos que este tipo de procedimento nos fornece a base necessária para o desenvolvimento de novas pesquisas.

2. 1 REVISÃO NAS BASES DE DADOS

Para esta revisão de literatura, seguimos o modelo apresentado por Ramos *et al.* (2014), pesquisadoras que se dedicam às investigações no campo das ciências da educação. Estas autoras elaboraram um protocolo, cujo objetivo é “definir critérios rigorosos de validade científica e metodológica para a pesquisa e que o resultado seja o reflexo de um trabalho de mapeamento e seleção criteriosa e explícita de fontes bibliográficas" (Ramos *et al.,* 2014, p.33). Tal protocolo está estruturado em oito passos, a saber: “objetivos; equações de pesquisa pela definição dos operadores booleanos; âmbito; critérios de inclusão; critérios de exclusão; critérios de validade metodológica; resultados; tratamento de dados” (Ramos *et al.,* 2014, p.24).

2.1.1 Método

O objetivo desta revisão foi identificar em produções acadêmicas (artigos, teses e dissertações) publicadas no Brasil, desde o lançamento da Base Nacional Comum Curricular (2018) até 2023, estudos que analisem a forma pela qual a cultura digital

se insere em escolas do ensino fundamental que oferecem educação em tempo integral.

Para alcançar tal objetivo, passamos à segunda etapa proposta por Ramos *et al.* (2014), qual seja, definir a estratégia de busca. De acordo com Picalho *et al*. (2022, p.01) uma estratégia de busca bem delineada, consiste em um dos principais recursos para obter êxito nas pesquisas realizadas em bases de dados, sendo que "uma das fórmulas utilizadas para construir expressões de busca mais consistentes e mais assertivas é com o uso de operadores booleanos[16]". Segundo estes autores, a lógica de buscas booleana é adotada pela maioria dos sistemas e serve para se obter uma resposta que atenda às demandas informacionais do(a) pesquisador(a), recuperando documentos relevantes ao objetivo da sua pesquisa.

Picalho *et al.* (2022) explicam que a estruturação básica de uma pesquisa com operadores booleanos consiste em unir dois termos distintos, utilizando a palavra 'AND' - que indica a intersecção de dois ou mais termos; de forma elegível usando a palavra 'OR' - que indica a união de dois ou mais termos; ou excluir um ou mais termos dos resultados de pesquisa, empregando a palavra 'NOT'. Esses operadores funcionam como conectivos aos termos empregados na expressão de busca, possibilitando assim maior precisão ou abrangência de resultados.

Para esta pesquisa utilizamos a equação de busca: "educação integral" OR "educação em tempo integral" OR "escola em tempo integral" AND "cultura digital" OR "tecnologias digitais" OR "tecnologias da informação e comunicação". Estes termos foram combinados de diferentes maneiras de modo a encontrar uma maior quantidade de trabalhos que estivessem relacionados com a temática estudada.

Após criar a equação de busca, nossos próximos passos foram: consultar a base de dados por meio de uma interface computacional; organizar as informações separando as respostas de cada uma das buscas; padronizar a seleção dos trabalhos alinhados com o tema da busca, por meio da criação de filtros de seleção e leitura dos títulos, resumos e palavras-chaves; e por fim, compor uma planilha contendo os trabalhos selecionados a partir da leitura da sua leitura na íntegra, realizando assim,

[16] De acordo com Picalho *et al.* (2022, p.02) "na Ciência da Informação, pontualmente no campo da recuperação da informação, a lógica por trás dos mecanismos dos sistemas das bases de dados, integra princípios que derivam das esquematizações lógicas do sistema de álgebra de George Boole (1815-1864) e da Teoria dos Conjuntos de George Cantor (1845-1918)". A álgebra booleana consiste em um conjunto lógico, binário e bivalente criado pelo matemático George Boole.

mais uma filtragem para excluir os que não demonstraram aderência à temática que está sendo pesquisada.

Para esta pesquisa definimos como locais de buscas as bases de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Portal de Periódico da Capes, e do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, e delimitamos a busca a partir dos seguintes critérios: palavras - chave; trabalhos publicados no Brasil; período de publicação estabelecido entre 2017 e 2023; pesquisas realizadas no âmbito do ensino fundamental; relação e pertinência do tema do trabalho pesquisado com este estudo.

A última etapa da revisão se destinou a análise dos dados. Nesta etapa, elaboramos uma planilha eletrônica, para agrupar os dados e assim poder dar início a análise. A partir desta planilha conseguimos fazer a síntese dos dados, para posteriormente, poder construir as conclusões, que foram apresentadas no relatório final. Em nossa pesquisa, optamos por organizar os estudos selecionados em um quadro com as seguintes informações: título; tipo (artigo, dissertação ou tese); autor, instituição e data; resumo e referências.

Esta planilha constituiu-se em uma ferramenta muito útil no processo de construção da escrita científica, na medida em que, somada ao objetivo da revisão de literatura, ao resultado da análise e da síntese, facilitou a escrita dos resultados. Esta etapa, em nossa revisão, será detalhada a seguir.

2.1.2 Análise dos artigos selecionados: aproximações a esta pesquisa

Apresentamos em seguida os resultados obtidos por meio da busca de forma sistemática realizada durante o segundo semestre de 2023. Ressaltamos, contudo, que optamos por fazer a organização das bibliografias de forma manual, diferentemente do sugerido por Ramos *et al.* (2014), que recomendam a utilização de um software organizador de bibliografias e referências, para automatizar e agilizar o processo de procura, filtragem, contagem, armazenagem e inserção no texto como citação e como referência bibliográfica. O motivo para esta escolha foi o fato de não encontrarmos um software gratuito destinado a extração de dados de bancos de teses e dissertações, que são documentos que consideramos relevantes para a presente pesquisa.

Tendo em mente que o objetivo desta revisão de literatura foi identificar, em produções acadêmicas, estudos que analisem a forma pela qual a cultura digital se insere em escolas do ensino fundamental que oferecem educação em tempo integral, iniciamos o processo de busca com a equação "educação integral" OR "educação em tempo integral" OR "escola em tempo integral" AND "cultura digital". Contudo, diante do resultado que esta equação de busca nos retornou (apenas uma dissertação), optamos por ampliar as buscas adicionando os termos “tecnologias digitais” OR “tecnologias da informação e comunicação”. Com este ajuste, foi possível localizar mais 1 artigo, 1 dissertação e 1 tese, conforme indica o quadro que segue:

Quadro 1 - Resultado da Revisão de Literatura

Descrição da Publicação	Banco de Dados
Tese	
ROCHA, Rozane de Fátima Zaionz da. **A tecnologia no processo de ensino aprendizagem na percepção dos professores das escolas de tempo integral da rede pública municipal de Curitiba**. 2018. 329 f. Tese (Doutorado em Tecnologia) Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2018.Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6626038>. Acesso em 30 set. 2023.	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
Dissertações	
SANTOS, Izabele do Rocio de Oliveira. **A Modelagem Computacional como Metodologia alternativa de ensino sob a perspectiva educacional de Ciência, Tecnologia e Sociedade – Um Olhar para os Ppp’s das Escolas em Tempo Integral do Município de Paranaguá.** 2021. 85 f.. Dissertação (Mestrado em Ciência, Tecnologia e Sociedade) Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade, Instituto Federal do Paraná. 2021.Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10569913>. Acesso em 30 set. 2023.	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
AMORIM, Jadson Cavalcanti de. **Robótica educacional e ensino: proposta de implantação em espaço de construção e experimentos**. 2018. 148 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância) Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2018.Disponível em: <http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/handle/tede2/8600>. Acesso em 30 set. 2023.	BDTD
Artigo	
MAFRA, J. R. e S.; SANTOS, I. P. dos. Robótica Educacional e aprendizagem de Matemática: integrando experimentações com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental acerca de conceitos geométricos. **Boletim Cearense de Educação e História da Matemática**, [S. l.], v. 9, n. 27, p. 01–18, 2022. DOI: 10.30938/bocehm.v9i27.8091. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/BOCEHM/article/view/8091>. Acesso em 18 set. 2023.	Portal de Periódico da CAPES

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Antes de iniciarmos a análise dos trabalhos listados no Quadro 1, convém mencionar que esta seleção é o resultado de uma busca por publicações nas quais os termos Cultura Digital, Educação em Tempo Integral e Ensino Fundamental encontram-se associados. Dessa forma, foram excluídos oito trabalhos que discutem a temática da Cultura Digital em escolas de tempo integral a nível de ensino médio, e sete trabalhos no contexto da Educação Profissional e Técnica, e um Educação Infantil. Tal escolha justifica-se pelo nosso interesse de identificar trabalhos que mais se aproximem da nossa pesquisa, como é o caso das publicações que analisamos a seguir.

Na tese intitulada “A tecnologia no processo de ensino aprendizagem na percepção dos professores das escolas de tempo integral da rede pública municipal de Curitiba”, Rocha (2018, p.182) constata que a “formação inicial, a apropriação da tecnologia, a confiança dos professores na tecnologia e a estrutura das escolas são aspectos que interferem diretamente na frequência com que os professores usam as tecnologias em sala de aula com os alunos”. A autora salienta a importância de avaliações e atualizações periódicas da infraestrutura física das escolas, assim como defende a necessidade da criação de documentos que orientem e incentivem o trabalho com metodologias inovadoras nas escolas de tempo integral, pois considera que o avanço na apropriação da tecnologia nas escolas se dará somente quando professores, gestores e a instituição mantenedora da escola “estiverem em sintonia e propensos às reais mudanças nas filosofias pedagógicas, desapegando-se das pedagogias tradicionais, onde prevalecem as concepções acerca da transmissão mecânica de conteúdos” (Rocha, 2018, p. 183).

A criação de documentos que visam planejar e organizar as práticas educativas apontada por Rocha (2018) é justamente o ponto que mais aproxima essa tese de doutorado ao objetivo da nossa pesquisa, uma vez que nos dispomos a analisar de que forma a cultura digital está sendo articulada em documentos educacionais referente às escolas de tempo integral de Florianópolis.

Este ponto também é o que nos aproxima da dissertação “A Modelagem Computacional como metodologia alternativa de ensino sob a perspectiva educacional de Ciência, Tecnologia e Sociedade – Um Olhar para os PPP’s das Escolas em Tempo Integral do Município de Paranaguá”, na qual se investiga a possibilidade de inserção

da Modelagem Computacional[17] no processo de ensino aprendizagem de dezessete escolas municipais em tempo integral do município de Paranaguá com vistas à promoção de uma perspectiva educacional CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade), que segundo a autora, é uma perspectiva que tem como objetivo "fazer a sociedade possuir um posicionamento mais crítico e participativo frente aos avanços da ciência e da tecnologia" (Santos, 2021, p.23). Nessa pesquisa, Santos (2021) nota que a concepção de Pedagogia Histórico-Crítica - adotada pela maioria das instituições -, se aproxima da perspectiva educacional CTS, uma vez que defende que os conteúdos desenvolvidos no cotidiano escolar sejam subsídios que possibilitem aos educandos reflexões críticas acerca da realidade social. A autora percebe, no entanto, um impasse entre teoria e prática, já que os documentos analisados não mencionam a realidade social nas quais as instituições estavam inseridas, e "este fator é intrínseco à Pedagogia Progressista Histórico-Crítica e consequentemente à perspectiva CTS, uma vez que seus objetivos se pautam na contextualização e problematização como vias para a promoção de uma educação transformadora no sentido social e da educação científicatecnológica" (Santos, 2021, p.23).

Quanto às concepções das instituições acerca das tecnologias digitais, Santos (2021) constata que "são bastante positivistas e assumem um papel secundário e facilitador de alguns conjuntos de aprendizagem". Por conta disso, a autora considera que "é evidente que as práticas educacionais que envolvem as tecnologias assumem a mesma concepção, pautadas na utilização dos computadores sem incentivo às reflexões sobre a ciência e a tecnologia" (Santos, 2021, p.79).

Esses aspectos, segundo a autora, representam fragilidades em relação à efetivação da Modelagem Computacional nas escolas de ensino integral. Para que tal metodologia se torne efetiva a autora aventa a necessidade de reformulação e adequação dos currículos das escolas, sobretudo no que diz respeito à compreensão da Tecnologia e da Ciência, como promotoras de práticas educativas mais reflexivas, efetivas e que atendam os novos desafios da sociedade contemporânea.

Embora este trabalho não aprofunde a discussão em torno do tema da educação em escolas de tempo integral, traz referências que contribuem para o

---

[17] Santos (2021, p. 42-43) conceitua Modelagem Computacional como "a área do conhecimento que parte do princípio da avaliação e compreensão de um objeto ou sistema (real ou teórico) a fim de projetar sua representação (modelo computacional) que é a representação simplificada do objeto de estudo através de um artefato tecnológico (computador), avaliada e validada por meio do processo de simulação computacional".

entendimento das concepções acerca das tecnologias digitais presentes na Base Nacional Comum Curricular - BNCC -, um documento cuja análise se faz imprescindível quando se discute políticas públicas educacionais, tal como pretendemos fazer em nossa pesquisa.

O conceito de tecnologias digitais também é abordado em dois trabalhos que discutem a implementação/implantação da Robótica Educacional em escolas de tempo integral: no artigo “Robótica Educacional e aprendizagem de Matemática: integrando experimentações com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental acerca de conceitos geométricos” (Mafra e Santos, 2022) e na dissertação “Robótica educacional e ensino: proposta de implantação em espaço de construção e experimentos” (Amorim, 2018).

O objetivo da pesquisa de Mafra e Santos (2022) é apresentar uma intervenção com estudantes do 9ºano do Ensino Fundamental, a partir da implementação da robótica educacional para a aprendizagem de conceitos matemáticos, procurando entender como a produção de conhecimentos, com base na ação instrumental e discursiva entre os grupos, poderia possibilitar elementos de motivação e de atividade para a Educação Matemática. Ao final da pesquisa os autores constatam que “a integração dos vários sujeitos que atuam no processo de ensino e de aprendizagem, possibilitada pelas tecnologias educacionais nas aulas de Matemática, é significativa” (Mafra e Santos, 2022, p.14), e ressaltam, a importância da construção do conhecimento em conjunto (estudantes e professores) possibilita a superação de um modelo tradicional de ensino, no qual a relação professor-estudante baseia-se na transmissão do conhecimento do primeiro para o segundo. Segundo estes autores “o uso de tecnologias, quando implementadas de forma adequada, permite ultrapassar esse modelo tradicional” (Mafra e Santos, 2022, p.15).

Mafra e Santos (2022) apresentam a Robótica como uma tecnologia educacional. Para estes autores as tecnologias educacionais constituem-se de uma gama variada de artefatos e dispositivos tecnológicos, potencialmente válidos para fins educacionais, e que englobam desde as tecnologias mais simples, como os marcadores de quadro branco, lápis de giz e livros, até as tecnologias mais recentes, como “as ferramentas digitais e equipamentos de uso diversificado como, por exemplo, “kits” de robótica e simuladores” (Mafra e Santos, 2022, p.3).

Amorim (2018), também discute a Robótica Educacional, mas não emprega o conceito de “tecnologia educacional” e sim a associa às “tecnologias digitais”. Em sua

dissertação, apresenta as diferentes etapas de uma proposta de implantação da disciplina eletiva de Robótica Educacional em Escolas Municipais em Tempo Integral de Recife - EMTI. Com uma estrutura curricular composta por instrumentos, procedimentos de mediação, atividades de formação, oficinas com professores e estudantes, a proposta construída e sistematizada pelo autor, pode ser disponibilizada de forma presencial e à distância, e replicada em qualquer unidade de educação integral. Amorim (2018) justifica a opção de incluir em sua proposta de disciplina eletiva a dimensão de ensino à distância, porque desta forma é possível atender um número maior de estudantes e professores, e também possibilitar o desenvolvimento de estratégias para atendê-los de forma individualizada, por meio dos diversos recursos disponíveis para acesso à informação e para a construção do conhecimento.

Sobre a integração e interação com as tecnologias digitais, tão presentes no dia a dia do professor e estudante fora da escola, o autor destaca que a existência de "algumas barreiras suportadas por concepções educacionais tradicionais (...) comprometem a prática em sala de aula com a robótica e outras tecnologias, retardando, assim, o aproveitamento total da variedade de linguagens, agentes, espaços, recursos e saberes" (Amorim, 2018, p.110). No entanto, diante do suporte garantido pela sistematização de sua estrutura curricular, dos instrumentos e das atividades propostas, e das suas características de transdisciplinaridade e multirreferencialidade dos espaços e práticas, Amorim (2018) conclui que existe grande possibilidade para a consolidação da Eletiva de Robótica Educacional nas EMTI.

Ainda que este autor não se dedique a aprofundar o conceito de tecnologias digitais, propriamente dito, discute suas implicações no contexto educacional e faz alusão a conceitos que esta pesquisa pretende discutir, como ciberespaço e cibercultura. Além disso, outra contribuição importante da dissertação de Amorim (2018) para esta pesquisa, foi a contextualização histórica da educação em tempo integral do Brasil, cujas referências somaremos ao referencial teórico que fundamenta esta pesquisa.

A observação atenta dos referenciais teóricos dos trabalhos analisados nesta revisão de literatura, a propósito, nos possibilitou identificar autores e autoras que discutem conceitos relacionados à interface tecnologias digitais e educação e à educação (em tempo) integral, que são de suma importância para o desenvolvimento desta pesquisa, e cujos resultados obtidos apresentamos no Quadro 2.

Quadro 2 - Referencial Teórico Selecionado[18]

	Escolas de tempo integral / Educação Integral	Cultura Digital/ Cibercultura	Tecnologias	Tecnologias Digitais e Educação
Rocha (2018)	Brasil (2013); Branco, V. (2012); Cavalieri, A. M. (2012); Gadotti, M. (2009); Moll, J. (2011); Setubal, M. A.; Carvalho, M. C. B.(2012); Teixeira, A. (1971)	Lévy, P. (1999)	Feenberg, A. (2010a); Feenberg, A. (2010b); Feenberg, A. (2010c)	Demo, P. (2007); Moreira, A.F.B.; Kramer, S. (2007); Papert. S. (1994);Rivoltella, P. C.(2012);Takahashi, T. (2000).
Santos (2021)				Heinsfeld, B. D; Silva, M. P. R. N. (2018)
Mafra e Santos (2022)	Costa, S. A.; Colares, M. L. I. (2016)			Azevedo, J.F. R.; Mafra, J. R. E S.; Santos, I. P. Dos. (2021); Kenski, V. M. (2012)
Amorim (2018)	Cavaliere, A. M. (2010); Teixeira, A. (1997)	Lévy, P. (1999).		Kenski, V. M. (2007); Moran, J. M. (2007); Moran, J. M.; Masetto, M. T.; Behrens, M. A. (2000); Papert, S. (1994); Sancho, J. M. (1998).

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

As reflexões de alguns dos autores e autoras mencionados no Quadro 2 nos auxiliaram a compor a seção destinada a apresentar a problemática desta pesquisa, onde se apresenta a Escola do Futuro de Florianópolis, tendo em vista a sua contribuição para se construir um panorama geral sobre a promoção da educação em tempo integral no Brasil, contexto no qual as Escolas do Futuro se inserem. Já os (as) autores e autoras que discutem cibercultura, Tecnologias e TD na Educação, farão parte do referencial teórico que fundamentará a análise dos dados que serão trabalhados nesta pesquisa.

2.1.3 Reflexões sobre a análise

Após a conclusão deste levantamento e da análise dos trabalhos selecionados, foi possível verificar a existência de pouca produção acadêmica que analisa a cultura

[18] As referências bibliográficas completas estão apresentadas no Apêndice A

digital nas escolas de ensino fundamental de tempo integral. Dentre estes trabalhos, o que mais se aproxima do objetivo de nossa pesquisa foi o desenvolvido por Rocha (2018), que indicou o papel que os documentos educacionais desempenham na organização e planejamento das práticas educativas, que, juntamente com formação inicial, a confiança dos professores na tecnologia e a estrutura física das escolas são aspectos que interferem diretamente na frequência com que os professores usam as tecnologias digitais em sala de aula com os alunos. Este trabalho, no entanto, não faz uma discussão aprofundada sobre o conceito de cultura digital e sobre a necessidade de discutirmos as suas implicações no contexto educacional.

Desse modo, entendemos ser pertinente a realização desta pesquisa, que visa investigar, por meio da análise de documentos educacionais, de que forma a cultura digital se insere na política que instituiu a criação das Escolas do Futuro pela Prefeitura Municipal de Florianópolis, buscando desta forma compreender as perspectivas que fundamentam tal política educacional, e assim contribuir para as reflexões sobre a presença da cultura digital em ambientes escolares de ensino fundamental que oferecem a educação em tempo integral.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, adotaremos como suporte teórico pesquisadoras e pesquisadores que se dedicam a estudar a Cultura Digital como Santaella (2013, 2020, 2021,2022), Lemos (2013, 2021, 2022) e Lèvy (2010), assim como Borges (2007, 2019), Lima (2016, 2022), Sancho (2007, 2008, 2009, 2019), Pischetola e Miranda (2021), que discutem o uso de tecnologias digitais em contextos educacionais. Ademais, dialogaremos com Moll (2012) e Cavaliere (2007, 2010), autoras que nos ajudarão a compreender o contexto da Educação em Tempo Integral no Brasil.

As contribuições de cada um desses(as) autores(as) compõem o próximo capítulo, dedicado a apresentar o referencial teórico que fundamenta esta pesquisa.

3 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

3.1 CULTURA DIGITAL E EDUCAÇÃO: NOVOS CAMINHOS

A inserção da internet na cultura brasileira vem sendo acompanhada pela pesquisadora Lucia Santaella, desde meados da década de 1990. Referência nos estudos relacionados à cultura digital no Brasil, ela dedica-se a investigar os novos sistemas de linguagem criados no ciberespaço - espaço interconectado da rede mundial de computadores, também chamado de *web*[19] (Santaella, 2021, p.34). Segundo esta autora, o surgimento da internet fez emergir o ciberespaço, um "espaço informacional, virtual, global, pluridimensional, sustentado e acessado pelos computadores" (Santaella, 2021, p. 32) introduzindo assim, novos hábitos interativos de comunicação, que passaram a receber o nome de cibercultura[20], ou seja, a cultura criada e veiculada no ciberespaço. Ciberespaço, portanto, é o espaço informacional da internet, o espaço onde a cibercultura tem seu *locus* de manifestação.

Na mesma direção que Santaella (2021), mas fazendo uso de algumas de expressões metafóricas, o sociólogo e filósofo francês Pierre Lévy afirma que o termo ciberespaço - que ele também chama de "rede" - "especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de

---

[19] Segundo Santaella (2020) desde que tiveram início as interfaces humano-computador, com a inauguração da World Wide Web (WWW) no início dos anos 1990, a web passou por diferentes fases. Inicialmente a web estava presa ao desktop, com seus sistemas de arquivo, e-mail, servidores e bancos de dados. Entre os anos 1990 e 2000, a web expandiu-se em seus suplementos: http, HTML, trabalhos em equipe,intranets, Java, portais, dando início a web 2.0. - a segunda geração de aplicativos, comunidades e serviços de que a web seria a grande plataforma. A web 2.0 levou à explosão das redes sociais, dos blogs e das wikis. Depois de 2010 começou-se a usar o termo web 3.0 -também chamado de web semântica -, que trabalha com a atribuição de significados aos termos utilizados nos motores de busca, de modo a satisfazer a intenção de cada usuário quando busca uma informação e espera receber uma resposta que seja tão precisa quanto possível. Embora continue sendo considerada um aperfeiçoamento das tecnologias da web a fim de gerar, compartilhar e conectar conteúdos por meio de busca e análise com base na habilidade de compreensão do significado das palavras, a web 3.0 foi acrescentando outros recursos que dilataram o seu perfil, tais como: gráficos 3D muito usados em guias de museus, games, e-comércio, contextos geoespaciais etc.;o incremento da conectividade graças aos metadados semânticos; e a ubiquidade que permite a conexão de quaisquer recursos à web a qualquer hora e em todos os lugares. Esta grande variedade de recursos está impulsionando o aparecimento da nomenclatura da web 4.0. "para abrigar os grandes temas do momento, como computação na nuvem, internet das coisas ou comunicação máquina-máquina, big data, cidades inteligentes e a grande personagem reinando sobre tudo isso: a Inteligência Artificial - IA "Santaella (2020, p 150).

[20] De acordo com Santaella (2022, p. 214) cibercultura é um outro nome para cultura digital. Nesta pesquisa optamos por dar espaço aos dois termos: usaremos sobretudo o termo "cultura digital", por ser este o mais utilizado nos documentos educacionais oficiais que esta pesquisa pretende analisar; contudo, usaremos também o termo "cibercultura" em respeito à escolha do(a) autor(a) com o qual estaremos dialogando.

informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo" (Lèvy, 2010, p. 17).

O uso dos termos cibercultura e ciberespaço, no entanto, vêm sendo questionados na atualidade. De acordo com Santaella (2021) desde 2007, quando as pessoas tiveram acesso aos dispositivos móveis como os *smartphones*, começou a ocorrer uma gradativa diluição das fronteiras que separavam o mundo físico do virtual, e isso fez com que o termo ciberespaço entrasse em desuso de uma tal maneira, que começaram a surgir autores que decretaram o seu fim. Santaella (2021) explica que isso aconteceu devido ao fato de que inicialmente, para acessar o ciberespaço era preciso buscar o lugar em que o computador se encontrava (nos espaços domésticos ou de trabalho), ligá-lo, fazer a conexão com a internet (ainda por meio do modem e pelos fios de telefone) e esperar para poder acessar as informações na tela, e todo esse processo deixava bem nítido a separação entre um ambiente físico (chamado de real), e um ambiente informacional (chamado virtual).

Hoje, nossa relação com a cibercultura está muito diferente dos primeiros anos da internet, "o ciberespaço está tomando conta de todo o espaço que ocupamos, a ponto de não nos darmos mais conta de quando ou onde entramos nele ou saímos, na maior parte do tempo estamos in/off ao mesmo tempo" (Santaella, 2021, p.20), mas isso não significa que se deva decretar o fim de terminologias tão representativas do "desenrolar de uma dinâmica cultural e que, como tal, se preservam ainda vivos e necessários"(Santaella, 2021, p.22). Por mais que nosso acesso ao universo digital tenha se modificado, é inegável que ele continua sendo "um mundo 'ciber' e, portanto, tudo que nele se abriga é ainda a cibercultura, agora vestida de novas roupagens" (Santaella, 2021, p.36).

Assim como Santaella (2021), o pesquisador André Lemos defende a utilização do termo cibercultura e acrescenta a esta discussão um outro aspecto que merece atenção na contemporaneidade: a questão do controle. De acordo com este autor, o termo "ciber" nunca foi tão apropriado

> já que vivemos em uma cultura de controle e vigilância de dados digitais pessoais através de plataformas pelas quais todos têm que passar nas mais diversas atividades diárias (você fica algum dia sem fornecer dados para Google, Apple, Facebook, Amazon ou Microsoft?). A raiz da palavra "cibernética" (kubernetes) significa governo, controle, pilotagem. Se a potência emancipadora e libertária levou os pioneiros da internet a construírem uma rede aberta e com controle público, técnico e transparente, hoje a "cibercultura" ameaça essas mesmas liberdades pelo controle empresarial e privado. Ela é agora, mais do que quando esse livro foi escrito,

> uma CIBERcultura que se expande pela massiva extração, tratamento e circulação de dados pessoais (Lemos,2022, s/p).

Para Santaella (2022, p. 232), “Cultura dos dados” é a expressão que melhor define o período em que vivemos, já que “os dados se constituem nos fundamentos materiais que estão na base da lógica cultural contemporânea". Cultura esta que se desenvolveu a partir da “cultura do digital”, instaurada nos anos 1990, quando o computador passou a fazer parte do cotidiano das pessoas, e a imprimir novas lógicas para o viver em sociedade.

Vivenciamos, portanto, um período de “dataficação da vida”, ou seja, estamos passando por um “processo de tradução da vida em dados digitais rastreáveis, quantificáveis, analisáveis e performativos” (Lemos, 2021, p.194). Esta nova fase da cultura digital destaca-se pelo protagonismo de novos personagens: os algoritmos de inteligência artificial[21] - que são procedimentos que tornam mais amplos o processo de tratamento e a captação dos dados, e cujos métodos precisos de tradução de intenções, ações, sentimentos em dados operacionalizáveis são capazes de produzir diagnósticos, gerar recomendações e auxiliar na tomada de decisão, produzindo assim, inferências nos mais diversos domínios (Lemos, 2021). A inteligência algorítmica, portanto, possibilita a vigilância dos dados pessoais e, sobretudo das informações psíquicas de seus usuários, transformando-as nas principais moedas do “capitalismo de dados” ou “capitalismo de vigilância”[22] expressões frequentemente utilizadas para se referir à fase mais atual do capitalismo (Santaella, 2022).

---

[21] Santaella (2021) afirma que atualmente não existe um consenso acerca da definição de inteligência artificial (IA). Para se entender melhor a história da IA e os principais estudos que vêm sendo realizados, a autora indica duas obras: Russell, S; Norvig, P. *Artificial Intelligence*: A modern approach. 3ªed. New Jersey: Prentice Hall, 2010, e Nilson, N. T*he quest for for artificial intelligence: A history of ideas and achievements.* Cambridge: Cambridge University Press, 2010. A primeira obra “trata a IA sob o prisma do agente inteligente, com ênfase nos *inputs*, ou seja, nos estímulos perceptivos, no caso, dados, que esse agente recebe do ambiente, e nos *outputs*, quer dizer, nas ações por ele performatizadas para este mesmo ambiente” (Santaella, 2021. p.108). Já a segunda obra traz uma “definição bem ampla da mente e da inteligência”, segundo a qual “ a inteligência é uma qualidade ou atributo que habilita uma entidade a funcionar apropriadamente com alguma previsão no seu ambiente”, o que significa dizer que “são muitas as entidades que podem possuir a qualidade da inteligência: humanos, animais e algumas máquinas” (Santaella, 2021. p.108).

[22] Santaella (2022, p.163) explica que o capitalismo de vigilância, conforme o detectado por Shoshana Zuboff, no livro *Capitalismo de Vigilância* de 2019, é uma "forma de capitalismo que captura ações humanas tanto *on-line* quanto *off-line*, para facilitar a modificação e exploração comercial de comportamentos futuros. Com base nas análises preditivas dos algoritmos de Inteligência Artificial, a matéria-prima da experiência humana, traduzida em dados comportamentais, é projetada para comportamentos futuros. Com isso, os algoritmos formatam nossos comportamentos de modo antecipatório, com finalidades comerciais”.

Esta vigilância, que corresponde a uma estratégia de comércio de dados, segundo Santaella (2022) constitui-se em um grave problema, já que se utiliza de todo e qualquer rastro deixado na internet para capturar deles emoções e estados psíquicos que serão posteriormente trabalhados por meio de cálculo computacional de gestão e controle, para gerar sistemas de recomendação e adivinhações certeiras não apenas daquilo que os usuários querem, mas daquilo que, por indução, eles irão querer.

Nesse sentido, Santaella (2022, p.283) destaca que o nível de influência que as informações exercem sobre o que fazemos e o que somos é profunda: elas "nos moldam antes mesmo de começarmos qualquer ação". Tal afirmação pode soar catastrófica, mas a autora nos concede uma certa dose de esperança, ao afirmar, baseada no preceito de Charles S. Peirce[23], que "toda ação provoca uma reação de igual intensidade", ou em outras palavras, "todo esforço chama por uma resistência que lhe faça frente". Com isto, Santaella (2022, p.283) quer dizer que "o capitalismo de vigilância não está sendo capaz de obliterar as formas opositivas de resistência", fato que pode ser comprovado ao observarmos a quantidade de "livros e textos que têm sido lançados tendo em vista salvaguardar a proteção da privacidade como um dos direitos humanos inalienáveis".

Embora este debate seja de grande relevância para as discussões acerca das dinâmicas da cibercultura, Santaella (2021) se detém em analisar as questões relativas às linguagens:

> enquanto o foco das atenções, desde o advento do ciberespaço e da cibercultura, tenha se dirigido para os seus efeitos sociais, políticos e agora, também econômicos do universo digital, sem de modo algum minimizar a importância de tais atenções, costumo lançar sinais de alerta para aquilo que, infelizmente, parece se constituir no ponto cego das retinas, a saber, as linguagens que correm pelas vias do ciberespaço e da cibercultura (Santaella, 2021, p.37).

Lucia Santaella é considerada uma das pesquisadoras brasileiras pioneiras da

[23] O filósofo Charles S. Peirce (1839-1914) graduou-se em química e trabalhou em diversos institutos e entidades de pesquisa, até que em 1879 começou a atuar como professor de lógica. Desde então, passou, a refletir sobre aquilo que se tornaria a máxima pragmática - um princípio regulador de lógica, ou uma ferramenta de definição de conceitos. Tornou-se um pesquisador das ciências e da epistemologia do conhecimento que reflete, especialmente, sobre a relação com o Signo – cuja teoria geral de ação é chamada Semiose, por isso Peirce é tido como fundador da Semiótica americana. Informações disponíveis em: < https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/5745-apresentacao-peirce>. Para mais informações sobre os conceitos semióticos de Charles Peirce, sugerimos a seguinte leitura: Santaella, Lucia. Epistemologia Semiótica. **Cognitio**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 93-110, jan./jun. 2008.

semiótica[24], e uma grande difusora do pensamento do filósofo Charles S. Peirce no Brasil. Seu trabalho autoral com semiótica começa com um grupo de pesquisa sobre ensino de redação e leitura na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, cujo objetivo era analisar a incapacidade dos alunos de ler, compreender e produzir textos coerentes. Seu interesse por compreender de que forma se dava o processo de apropriação de conhecimentos e produção textual a levou a estudar os novos sistemas de linguagem que estavam sendo criados nos espaços interconectados do ciberespaço - o hipertexto e posteriormente, a hipermídia[25] - e que, segundo ela, "estavam fazendo emergir novas habilidades cognitivas que reclamam por serem compreendidas" (Santaella, 2021, p.10).

De acordo com Santaella (2013, p.19), "novas maneiras de processar a cultura estão intimamente conectadas a novos hábitos mentais que, segundo o pragmatismo, desaguam em novos modos de agir". Nesse sentido, a autora chama atenção para o fato de estas novas habilidades cognitivas produzirem repercussões cruciais na educação, motivo pelo qual os sistemas educacionais deveriam colocar-se de prontidão.

Do mesmo modo, Lèvy (2010, p. 159) afirma que "qualquer reflexão sobre o futuro dos sistemas de educação e de formação na cibercultura deve ser fundada em uma análise prévia da mutação contemporânea da relação com o saber". Este autor destaca duas mudanças que afetam profundamente a educação e a formação em contextos permeados pela cibercultura. A primeira delas está relacionada à velocidade do surgimento e de renovação dos saberes e saber-fazer, que está promovendo alterações na natureza do trabalho, já que "a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início do seu percurso profissional estarão obsoletas no fim de sua carreira" (Lèvy, 2010, p.159). A segunda mudança, diz respeito às tecnologias que "amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas", como a "memória (banco de dados (...) arquivos digitais), imaginação (simulações), percepção (sensores digitais, telepresença, realidades virtuais), raciocínios

---

[24] Santaella (1983, p.1) define semiótica como "a ciência que tem por objeto de investigação todas as linguagens possíveis, ou seja, que tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno como fenômeno de produção de significação e de sentido".

[25] Para Santaella (2021, p.23) o hipertexto é composto por "partes textuais que vão se conectando de um nó ao outro sob a ação do leitor". A Hipermídia, por sua vez, é uma transmutação do hipertexto: a informação não se limita ao texto escrito, e sim é apresentada misturando-se vários elementos como "texto, imagens fixas ou animadas, 2D ou 3D, vídeos, sons, ruídos, gráficos, sinais e quaisquer outras misturas de signos e linguagens" (Santaella, 2021, p.85).

(inteligência artificial, modelização de fenômenos complexos)" (Lèvy, 2010, p.159).

Neste contexto, Lèvy (2010) afirma que o que é preciso aprender não pode mais ser planejado ou definido rigorosamente com antecedência, e canalizado em programas e currículos válidos para todos, e enfatiza a necessidade de se "construir novos modelos do espaço dos conhecimentos" (Lèvy, 2010, p. 160). Para este autor, duas grandes reformas são necessárias nos sistemas de educação e formação:

> Em primeiro lugar, a aclimatação dos dispositivos e do espírito EAD (ensino aberto e a distância) ao cotidiano e ao dia a dia da educação. A EAD explora certas técnicas de ensino a distância, incluindo as hipermídias, as redes de comunicação interativas e todas as tecnologias intelectuais da cibercultura. Mas o essencial se encontra em **um novo tipo de pedagogia, que favorece ao mesmo tempo as aprendizagens personalizadas e a aprendizagem coletiva em rede. Nesse contexto, o professor é incentivado a tornar-se um animador da inteligência coletiva de seus grupos de alunos em vez de fornecedor direto de conhecimentos.** A segunda reforma diz respeito ao reconhecimento das experiências adquiridas. Se as pessoas aprendem com suas atividades sociais e profissionais, se a escola e a universidade perdem progressivamente o monopólio da criação e transmissão do conhecimento. Os sistemas públicos de educação podem ao menos tomar para si a nova missão de orientar os percursos individuais no saber e de contribuir para o reconhecimento dos conjuntos de saberes pertencentes às pessoas, aí incluídos os saberes não acadêmicos. As ferramentas do ciberespaço permitem pensar vastos sistemas (Lèvy, 2010, p.160, grifo nosso).

Para Santaella (2020, p.08) "não se trata apenas de mudar, mas de como equilibrar o que muda e o que deve permanecer. Afinal, a educação sempre foi e deverá continuar a ser a transmissora, sobretudo, de valores humanos". A autora explica que os processos educativos, desde a era medieval, constituíram o livro como seu principal mediador, sendo ele responsável pelo registro, transmissão e conservação do conhecimento. A hegemonia do livro perdurou até advento dos meios de comunicação de massa - pós- Revolução Industrial, quando o rádio e a televisão começaram a compor os ambientes domésticos, trazendo modificações profundas na vida social e individual dos sujeitos. Essa presença, no entanto, não afetou o modelo educacional baseado na autoridade incontestável "do professor, que deveria ser o porta-voz da cultura livresca, sob o domínio da palavra escrita cujo privilégio valorativo os audiovisuais não chegaram a competir" (Santaella, 2020, p. 08).

A situação começou a mudar com a emergência da cultura digital a partir de meados dos anos 1990, quando teve início o que Santaella (2020) chamou de "tsunami digital". Desde então, "nada tem ficado nem poderá ficar à margem desse tsunami, muito menos o modelo educacional que atravessou séculos de modo tão

confortável. Infelizmente, quanto mais confortável, mais resistente a mudanças" (Santaella, 2020, p.08).

Dentre os entraves que dificultam uma renovação no modelo educacional tradicional Santaella (2020) aponta alguns fatores como por exemplo a resistência das gerações mais velhas ao uso das tecnologias emergentes tão apreciadas pelas gerações mais novas; a estrutura engessada da configuração espacial das instituições de ensino; lentidão na transformação dos conteúdos pedagógicos para novas linguagens. A autora defende que uma transição é urgente, já que vivemos

> em um mundo inteiramente novo, mutável, que coloca em exigência a busca de modos de educar, de ensinar e de aprender em sintonia com as múltiplas e variadas mediações de linguagens que o presente não cessa de apresentar. Essas mediações estão trazendo mudanças profundas nos processos cognitivos, corporais e comportamentais das crianças. Os professores que os recebem devem ter adquirido a competência para converter o arsenal conectado de aplicativos hoje disponíveis em mediadores a serviço das tarefas de desenvolvimento de modos de aprendizagem sadios e afinados com os novos tempos (Santaella, 2020, p.9).

De acordo com Borges (2007) as novas possibilidades de comunicação propiciadas pela internet, tem promovido um espaço para o repensar da educação. Na perspectiva da autora, as TD

> provocam e estimulam o repensar a construção e a reconstrução de diferentes concepções de educação, possibilitam a retomada, em novos patamares, de modalidades diferenciadas de ensino (presencial, a distância, combinados); possibilitam a criação de novos paradigmas educativos, onde professores e estudantes definem novos papéis e funções; desenvolvem a inteligência coletiva[26] e constroem ambientes coletivos de aprendizagem. (Borges, 2007, p.73)

Para Borges (2007) o paradigma tradicional de educação, caracterizado pela fragmentação curricular, pela competitividade e pelo individualismo, não estabelece vínculos com as mudanças na ciência e na tecnologia, cujos avanços dos meios de comunicação e dos recursos digitais estão contribuindo para a emergência de um

---

[26] De acordo com Pierre Lèvy (2010, p.28) "a inteligência coletiva é um dos motores da cibercultura. (...) Quanto mais os processos de inteligência coletiva se desenvolvem - o que pressupõe, obviamente, o questionamento de diversos poderes - melhor é a apropriação, por indivíduos e por grupos, das alterações técnicas(...)". O autor cita como exemplos, a forma como "os organismos de formação profissional ou de ensino a distância desenvolvem sistemas de aprendizagem cooperativas em rede; grandes empresas instalam dispositivos informatizados de auxílio à colaboração e à coordenação descentralizada; os pesquisadores e estudantes do mundo inteiro trocam ideias, artigos, imagens, experiências ou observações em conferências eletrônicas organizadas de acordo com interesses específicos; etc."

novo paradigma, que se direciona à totalidade. A autora destaca que na sociedade atual, “novas práticas educativas são necessárias e se constroem de maneira dinâmica à medida que a sociedade, os objetos culturais e tecnológicos e a ciência se modificam também”, e acrescenta que “estas modificações contínuas e significativas podem ser a “alavanca” ou pretexto que faltava para que novos paradigmas educacionais se constituam” (Borges, 2007, p.83).

Repensar a organização e a cultura tradicionais da escola também é o que propõe Sancho (2007) para desenvolver o potencial educativo das Tecnologias da Informação e da Comunicação - TIC nas escolas. Para a autora o maior entrave que dificulta a integração das TIC nos processos de ensino-aprendizagem está na dinâmica de organização das escolas, a saber, as concepções acerca da forma como se ensina e como se aprende atualmente; as concepções sobre currículos; a gestão escolar, o papel da avaliação; os modelos de aula, a organização do espaço, as restrições de tempo.

Sancho (2007) destaca que uma das principais características das TIC é a sua versatilidade: “praticamente todas as perspectivas sobre o ensino e a aprendizagem podem argumentar que encontram no computador [e nas TD, de modo geral] um aliado de valor inestimável” (Sancho, 2007, p. 21). Esta “facilidade” de uso, no entanto, acaba se tornando um dos “principais obstáculos para que a escola e os professores tirem partido educativo das TIC” (Sancho, 2007, p. 22), pois, como as TIC não representam um novo paradigma ou modelo pedagógico, gestores escolares e docentes sentem-se à vontade para introduzi-las em suas práticas, adaptando-as às suas próprias perspectivas sobre como acontece o ensino e a aprendizagem, sem ao menos, se questionar sobre suas práticas. Isto, de acordo com Sancho (2007) os impedem de explorar o potencial educativo desse conjunto de tecnologias, porque para que isto seja possível é necessário

> reconhecer e adotar as visões educativas que desde o princípio do século XX, com o movimento da Escola Nova, contribuem com evidências sobre a importância de repensar o papel do alunos, o conhecimento, a avaliação, a comunidade educativa na melhoria dos processos de ensino e aprendizagem (Sancho, 2007, p.22).

Com base nos estudos de Robert McClintock (2000)[27] Sancho (2007) apresenta sete axiomas para converter as TIC em motor de inovação pedagógica, a

[27] MCCLINTOCK, R. Prácticas pedagógicas emergentes. Cuadernos de Pedagogía, v.290, p.74-76, 2000.

saber: 1. infraestrutura tecnológica adequada (garantindo que todas as aulas tenham uma conexão de alta velocidade); 2. integração das TIC à todos os aspectos do currículo; 3. enfoque construtivista da gestão (o papel da gestão escolar não deve ser de impor o uso das TIC aos docentes, mas sim apoiar as iniciativas que partem dos próprios docentes com relação ao uso das TIC); 4. investimento na capacidade do aluno de adquirir sua própria educação (preocupação com a qualidade das aprendizagens em vez do resultados nos exames) 5. impossibilidade de prever os resultados da aprendizagem (educadores precisam abandonar a premissa de que é possível prever desde o início o que os(as) estudantes aprenderam baseados nas avaliações feitas com caneta e papel, e sim, devem resguardar o processo e estabelecer ao final seu valor educativo para cada indivíduo; 6. ampliação do conceito de interação docente (as salas de aula devem torna-se espaços em que estudantes e professores se comunicam de forma interativa, onde a pergunta formulada pelos estudantes é valorizada); 7. questionar o senso pedagógico comum (necessidade de rever algumas concepções pedagógicas como por exemplo, a idade apropriada para aprender; não considerar o processo de construção das identidades infantis e juvenis; considerar o conjunto dos conhecimentos escolares como algo estável, separado em disciplinas e apresentado de forma linear do mais simples ao mais complexo).

Sancho (2007) destaca que dentre estes axiomas propostos, Robert McClintock observou, a partir de sua própria experiência como pesquisador, que somente o primeiro - ou seja, promover uma “infraestrutura tecnológica adequada” - estava sendo cumprido. Com isto, Sancho (2007, p. 27) conclui que “é mais fácil conseguir fundos para comprar equipamentos do que transformar as concepções e práticas educativas”. Este dado apresentado pela autora demonstra a dimensão dos desafios e dificuldades enfrentados pelos sistemas educacionais, desenhados pela lógica da transmissão do conhecimento, para situar-se em um contexto de mudanças aceleradas que as TD impõem ao mundo de hoje (Sancho, 2019).

Ao refletir sobre as perspectivas sobre a inovação no processo de ensino-aprendizagem, Pischetola e Miranda (2021) afirmam que a mera presença das TD nas escolas, não representam, por si só, a possibilidade de um “novo paradigma”. As autoras explicam que o discurso da inovação atrelada às TD fortaleceu-se com o advento das metodologias ativas no campo da educação. As metodologias ativas baseiam-se em estudos da psicologia cognitiva, que desde a década de 1960 consolidou-se como uma “corrente de que valoriza a autonomia do aluno, sua auto-

determinação na construção de conhecimento e a consequente necessidade de se reavaliar e rever as práticas pedagógicas tradicionais, para ir ao encontro dos diferentes estilos de aprendizagem" (Pischetola e Miranda, 2021, p. 65). As metodologias ativas, portanto, são consideradas alternativas ao método de ensino tradicional, identificado com a aula expositiva, cujo modelo baseia-se na transmissão de conhecimentos. Com esta metodologia a sala de aula passou a ser um lugar de descoberta individual, em que o (a) professor(a) guia, media e facilita o processo de aprendizagem, mas a responsabilidade desse processo fica com o (a) estudante.

Pischetola e Miranda (2021) entretanto, chamam atenção para as consequências de se colocar o aluno na centralidade do processo de ensino-aprendizagem. Para estas autoras, com a destituição do professor do "centro" do processo de ensino-aprendizagem, o foco recai todo na aprendizagem, atribuindo ao ensino um papel menor. Deste modo, corre-se o risco de substituir um método instrutivo que subestima o papel ativo do(a) estudante na aprendizagem ao tomá-lo(a) apenas como receptáculo da mensagem e instruções do professor, por um método que subestima a agência do professor e, consequentemente do ensino, ao colocar no(a) estudante total responsabilidade no processo de aquisição do conhecimento (Pischetola e Miranda, 2021).

Diante disto, as autoras afirmam que "não basta deslocá-los, professor e aluno, para alcançarmos a necessária mudança amplamente pregada pelos métodos inovadores" (Pischetola e Miranda, 2021, p.95) é necessário uma "virada epistemológica na educação" que só ocorrerá quando for adotada uma perspectiva reticular[28], ou seja, em formato de rede, e, portanto, sem centro, mas que permita o acesso e a troca de todas as informações a todos os pontos conectados -alunos, professores, conteúdo, métodos, contexto, ambiente. Nesta perspectiva proposta pelas autoras, a ação, a percepção e os conhecimentos não estão mais centrados nos sujeitos e sim numa perspectiva "relacional" na qual cada participante tem o mesmo poder comunicativo (Pischetola e Miranda, 2021).

Neste sentido, para se pensar novos caminhos para a educação escolar, em sintonia com a Cultura Digital, consideramos importante conhecer os documentos

[28] A perspectiva reticular é abordada pelo comunicólogo italiano Massimo Di Felice no artigo "Redes sociais digitais, epistemologias reticulares e a crise do antropomorfismo social", publicado em 2012. Amparado no pensamento de Gregory Bateson, Humberto Maturana e Francisco Varela, entre outros, formulou a ideia de que uma arquitetura informativa reticular é o que possibilita a todos os integrantes de uma rede se comunicarem de modo horizontalizado, dando-lhes o mesmo poder de divulgação e participação (Pischetola e Miranda, 2021).

educacionais oficiais que organizam as estruturas sociais em que a escola se instala para assim, para daí em diante, refletir sobre possíveis mudanças nestas dinâmicas. E, é isto que apresentamos na seção seguinte.

3.2 CULTURA DIGITAL EM DOCUMENTOS EDUCACIONAIS

A presença da cultura digital em documentos educacionais brasileiros já vem sendo observada em documentos anteriores à BNCC, como por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1998). Entretanto, vale ressaltar que foi com a BNCC que as significações sobre esta temática foram ampliadas e ganharam centralidade nos processos educativos (Coutinho e Girardello, 2021).

Na BNCC a relação entre a cultura digital e a educação escolar é mencionada em três das dez competências[29] gerais que devem ser adquiridas pelos (as) estudantes durante a sua formação escolar básica: na primeira competência geral que assinala que se deve "valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade"; na quarta competência geral por meio da qual os (as) estudantes devem saber "utilizar de diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital"; e na quinta competência geral por meio da qual alunos e alunas devem

> 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, 2018, p. 9).

De acordo com o observado por Coutinho e Girardello (2021), os usos das tecnologias digitais nas práticas curriculares são tratados com maior destaque no texto do componente curricular de Língua Portuguesa, no qual apresentam-se, a partir de uma perspectiva crítica, argumentos que justificam a ampliação dos letramentos para além das linguagens oral e escrita. O texto enfatiza que para atender às demandas da sociedade contemporânea a escola deve contemplar de forma crítica as novas

[29] De acordo com a BNCC, competência é a "mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho" (BRASIL, 2018, Introdução).

práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de se promover um uso qualificado e ético das TDIC, tão necessário para o trabalho, para o estudo e para a vida cotidiana, mas também para fomentar o debate relacionado a essas práticas e usos, pois é " preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários" (Brasil, 2018, p.69). Diante dessa perspectiva, Coutinho e Girardello (2021, p.69) afirmam que "é potencialmente uma porta que se abre para que passemos a considerar as TDIC como elemento intrínseco à nossa cultura, com epistemologia própria e não apenas como ferramenta para produção de gêneros textuais".

Segundo a BNCC, o novo cenário mundial, marcado pelo uso de tecnologias digitais, requer que se tenha "um olhar inovador e inclusivo para questões centrais do processo educativo: como o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado (Brasil, 2018, p.14). Este documento enfatiza a importância de uma formação escolar que contribua para que estudantes possam

> desenvolver competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (Brasil, 2018, p.14)

Nesse sentido, diferentes dimensões que caracterizam a computação e as tecnologias digitais, são contempladas pela BNCC, respeitando as características de cada etapa, "nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Infantil, e nas competências específicas e habilidades dos diferentes componentes curriculares do Ensino Fundamental" (Brasil, 2018, p. 474) e, que posteriormente serão ampliadas e aprofundadas no Ensino Médio. Dentre estas dimensões estão:

> • pensamento computacional: envolve as capacidades de compreender, analisar, definir, modelar, resolver, comparar e automatizar problemas e suas soluções, de forma metódica e sistemática, por meio do desenvolvimento de algoritmos;
> • mundo digital: envolve as aprendizagens relativas às formas de processar, transmitir e distribuir a informação de maneira segura e confiável em diferentes artefatos digitais – tanto físicos (computadores, celulares, tablets etc.) como virtuais (internet, redes sociais e nuvens de dados, entre outros) – , compreendendo a importância contemporânea de codificar, armazenar e proteger a informação;

> • cultura digital: envolve aprendizagens voltadas a uma participação mais consciente e democrática por meio das tecnologias digitais, o que supõe a compreensão dos impactos da revolução digital e dos avanços do mundo digital na sociedade contemporânea, a construção de uma atitude crítica, ética e responsável em relação à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais, aos usos possíveis das diferentes tecnologias e aos conteúdos por elas veiculados, e, também, à fluência no uso da tecnologia digital para expressão de soluções e manifestações culturais de forma contextualizada e crítica (Brasil, 2018, p. 474).

Com base no que foi exposto até aqui e considerando que a BNCC serve de referência para a elaboração dos currículos nos contextos regionais e locais, é válido nos questionarmos sobre a maneira pela qual a perspectiva presente nesse documento está sendo difundida entre estados e municípios, e como as escolas estão se organizando para atender as determinações previstas nesta normativa.

Com relação ao estado de Santa Catarina, temos o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense, publicado em 2019, que deixa em aberto aos municípios a opção de adotá-lo ou não, permitindo assim, a construção de currículos próprios (Coutinho e Girardello, 2021). O Currículo do Território Catarinense sugere que questões relacionadas às tecnologias digitais sejam exploradas e detalhadas nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas:

> Para ensinar e aprender na sociedade atual, não há como não compreender que as tecnologias nos permitiram novas relações com o conhecimento e afetaram nossos modos de interagir e nos relacionar. Nesse sentido, as escolas do Território Catarinense ainda precisam avançar na definição de um currículo que aponte para o trabalho com Tecnologias para a aprendizagem para todos os estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Todos nós, professores e gestores, precisamos lidar com o volume de informações cada vez mais rápido e disponível, para atuar de forma responsável e consciente nesse contexto de culturas digitais (Santa Catarina, 2019, p.25).

O texto também sugere que as escolas adotem como referência o Currículo em Tecnologia e Computação, desenvolvido pelo Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB), que se dedica, segundo Coutinho e Girardello (2021, p.72) “à aquisição de habilidades técnicas de programação de computadores”. Estas autoras consideram importante o fato de o Currículo Catarinense conceder destaque aos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, “uma vez que são idealmente produzidos por professores, coordenadores pedagógicos e gestores, conhecedores da realidade de suas escolas e estudantes”, no entanto, colocam ressalvas quanto a adoção de um currículo de programação de computadores, e apontam que o mesmo seria mais adequado para projetos específicos, realizados por adesão com pequenos grupos. As

autoras acrescentam ainda que a implementação desse currículo exigiria um esforço das redes educativas para a contratação ou a formação profissional especializada, já que os (as) professores (as) não receberam em sua formação inicial e/ou na continuada, conhecimentos aprofundados em programação, e também porque o domínio de técnicas de programação é imprescindível quando se pretende usá-la como uma das possibilidades educativas dentro do amplo universo de linguagens relacionadas à cultura digital (audiovisuais, *podcasts*, memes, *e-books*, comunidades virtuais, comunidades de jogos) e suas variadas dimensões (éticas, estéticas, técnicas, críticas, políticas).

No âmbito municipal, e mais especificamente, analisando os documentos educacionais oficiais emitidos pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, observamos que questões relacionadas ao tema da cultura digital estão presentes nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis / SC (2015, p.22), por meio da qual a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis define como um dos seus princípios educativos "o respeito e desenvolvimento de novos e multiletramentos", o que implica em:

> superarmos a exclusão digital que se transforma em exclusão social pela importância que a tecnologia exerce hoje em nossa vida. Incorre, ainda, no desafio de trabalhar com a cultura digital no campo da educação escolar, considerando que, enquanto sujeitos, fazemos parte da construção dessa cultura. Somos constituídos ao mesmo tempo em que a constituímos e esta parece uma boa justificativa para que, no campo educacional, consigamos construir práticas educativas que colaborem para arquitetar a cultura digital numa perspectiva cidadã. Isso pressupõe o desenvolvimento de novas formas e múltiplos processos de letramento tanto para professores quanto para alunos (Florianópolis, 2015, p.22).

Este princípio educativo ganhou destaque na Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis publicada em 2016, que dedicou um capítulo específico para tratar da cultura digital no contexto educacional. No texto, intitulado 'Tecnologias e Mídia-Educação', destaca-se a necessidade de reformular o conceito de currículo, de modo a promover práticas pedagógicas que envolvam as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), uma vez que "o avanço das tecnologias digitais institui novas formas de aprender e produzir conhecimento e, por consequência, novos modos de ensinar, envolvendo diferentes modalidades de linguagem" (Florianópolis, 2016, p.44).

Nota-se ainda neste texto, que a inserção das TIC nas práticas pedagógicas será realizada de acordo com os pressupostos da Mídia-Educação, por meio da qual

“objetiva-se desenvolver nas unidades educativas da RMEF, um trabalho com as diferentes linguagens junto aos/às estudantes, de modo a contribuir para o fomento de uma atitude ativa, crítico-responsiva e participativa frente às mídias, promovendo cidadania” (Florianópolis, 2016, p.45).

O campo Mídia-Educação que se faz referência na Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, passou a ter destaque no contexto regional em 2006 por ocasião da “IV Jornada de Debates Mídia e Imaginário Infantil / I Seminário de Pesquisa em Mídia-Educação”, evento realizado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no qual se produziu a “Carta de Florianópolis sobre mídia, infância e juventude”, escrita por pesquisadores(as) e professores(as) da Rede Pública, e que se constituiu em um importante passo para consolidar a mídia-educação como campo de estudos e reflexões na cidade[30] (Kreuch, 2008).

O campo Mídia-Educação começou a se constituir, de acordo com Bévort e Belloni (2009), entre os anos de 1950/1960, na Europa, nos Estados Unidos e no Canadá, quando a crescente presença das mídias (jornal, rádio, cinema e televisão) na vida cotidiana das pessoas fez soar um sinal de alerta acerca da formação de crianças e jovens para uma “leitura crítica” dos meios de comunicação de massa[31]. Segundo as autoras, um marco para a consolidação da mídia-educação como um campo de ação educativa foi estabelecido em 1982, quando a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO - organiza, em Grünwald (Alemanha), a reunião com representantes de 19 países que assinaram uma Declaração comum sobre a importância das mídias e a necessidade de um maior comprometimento de autoridades políticas com a presença da mídia-educação nas

---

[30] As discussões acerca da relação entre as mídias e as crianças, no entanto, já vinham sendo trabalhadas por educadores(as) e pesquisadores(as) de Florianópolis pelo menos, desde 1999. Neste ano, acompanhando as discussões que ocorriam tanto na esfera internacional quanto nacional, foram realizados dois eventos nos quais se buscava dar visibilidade aos estudos sobre a relação entre as mídias e as crianças: a “I Jornada de Debates: Mídia e Imaginação Infantil" realizado pela UFSC em 30 de julho; e o primeiro evento de socialização dos trabalhos que professores começavam a produzir com os alunos das escolas municipais, promovido pelo Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal (Kreuch, 2008).

[31] De acordo com Santaella (2022, p.186) o jornal e o cinema foram os meios inaugurais da comunicação massiva, dando início a chamada “cultura de massas”, a qual ganhou mais força com o surgimento dos meios eletrônicos, o rádio e a televisão. A autora destaca que ”como provedoras permanentes de conteúdos gratuitos, certamente ofertados em função de anúncios publicitários, esses meios estabeleceram uma relação mais ampla e flexível do público com os bens de consumo cultural” (Santaella, 202, p. 187). Nesse sentido, a autora afirma que a melhor designação para a cultura de massas deveria ser a de “indústria cultural” concebida por Theodor Adorno (1969, 1977), tendo em vista que “o que se tem é sempre a oferta de mercadorias submetida à lógica produtivista do capitalismo”(idem).

políticas públicas voltadas à educação de crianças, jovens e adultos, de modo a promover nos cidadãos uma compreensão crítica dos fenômenos de comunicação. Neste documento se define a Mídia-educação como “uma formação para a compreensão crítica das mídias, mas também se reconhece o papel potencial das mídias na promoção da expressão criativa e da participação dos cidadãos, pondo em evidência as potencialidades democráticas dos dispositivos técnicos de mídia" (Bévort e Belloni, 2009, p.1087).

Uma nova definição de mídia-educação foi proposta pela UNESCO durante a *Agenda de Paris 2007*, levando em consideração as transformações que a Cultura Digital estava promovendo na sociedade. Nesta ocasião, de acordo com Bévort e Belloni (2009), três aspectos ganharam destaque na perspectiva de mídia- educação: a inclusão digital, ou seja, a apropriação dos modos de operar as tecnologias digitais, de modo a possibilitar que todos sejam produtores de mensagens midiáticas; a dimensão de objeto de estudo - a leitura crítica de mensagens a partir de agora será ampliada; e a dimensão de ferramenta pedagógica, isto é, a sua integração aos processos educacionais. A *Agenda de Paris* enfatizou o papel da mídia-educação como meio potencial de participação ativa do cidadão na cultura contemporânea e como ferramentas de expressão da criatividade pessoal, ao mesmo tempo que ressaltou a sua relevância “para a formação das competências necessárias ao domínio técnico e à compreensão crítica, não apenas das mensagens das mídias, como das forças político-econômicas que as estruturam. Competências estas indispensáveis para o exercício pleno da cidadania” (Bévort e Belloni, 2009, p.1099).

A promoção da cidadania também é um aspecto da mídia-educação destacado por Fantin (2011, p.29), que afirma que a mídia-educação “constitui um espaço de reflexão teórica sobre as práticas culturais e também se configura como um fazer educativo numa perspectiva transformadora de reaproximar cultura, educação e cidadania”.

Vale aqui destacar, que de acordo com o informado por Coutinho (2020) a Rede Municipal de Educação de Florianópolis - RMEF- adotou a Mídia-Educação como corrente teórica de referência até 2016, tal como demonstra a Proposta Curricular 2016, no entanto, partir de 2017, com a entrada de uma nova gestão na Secretaria Municipal de Educação e de sua aproximação com pesquisadores da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, passou a adotar também o campo teórico da Educomunicação como referência, que logo foi incorporada em documentos oficiais,

como a Portaria de Atribuições dos Professores Auxiliares de Educação de 2017, e nas propostas de formação continuada promovidas pelo Departamento de Tecnologia Educacional. Além disso, segundo a mesma autora, foi criado o Eixo Educomunicação dentro do Projeto Jornada Escolar em Tempo Integral, que acontece no contraturno em algumas escolas.

Os dois conceitos mencionados anteriormente (mídia-educação e educomunicação), segundo Ismar de Oliveira Soares (2018) viveram momentos de embate nas últimas duas décadas em toda a América Latina, mas o avanço das pesquisas e a troca de experiências permitiram um diálogo e uma mútua colaboração entre os promotores dos dois conceitos. Este autor explica que o motivo para tal "estranhamento" entre os conceitos deve-se às suas origens e algumas especificidades:

> A educação midiática teve sua origem na Europa, a partir da visão que a educação formal– sob a liderança da Unesco – acabou construindo a respeito da mídia, criando referenciais teórico-metodológicos que auxiliassem os sistemas de ensino a enfrentar o impacto das mensagens sobre seus estudantes. Já a educomunicação emerge da interface comunicação/educação, em território latino-americano a partir do reconhecimento pelas organizações sociais do direito universal à expressão e à comunicação. Aparece inicialmente como uma prática que entrelaça a educação popular e a comunicação alternativa. No caso, a mídia-educação tem como conceito chave a mídia, enquanto a educomunicação centra sua atenção nos processos comunicativos (Soares, 2018, p.12-13).

Soares (2018, p.23) ao analisar a perspectiva sobre a educação midiática adotada pela BNCC, afirma que há neste documento espaço para as duas categorias de pesquisadores e profissionais - os mídia-educadores e os educomunicadores, e identifica a presença de "perspectivas que se abrem para as reformas curriculares" e que favorecem a criação de "novos tempos e novos espaços para uma práxis valorizadora do aluno e do professor no cotidiano da escola, enquanto sujeitos portadores do direito à fala". Este autor defende que se façam cumprir os dispositivos legais abertos a uma comunicação dialógica e participativa e que se leve à base curricular, elaborada no âmbito das secretarias municipais de educação, "as ideias inovadoras de Anísio Teixeira e Paulo Freire[32], no sentido de construir projetos de

[32] Soares (2018) finaliza seu artigo destacando a importância destes educadores para a educação brasileira, e ao mesmo tempo, faz uma provocação em relação a um texto citado no início de seu artigo, intitulado "O que diriam sobre a base curricular os educadores Paulo Freire e Anísio Teixeira?", escrito por Daniel Cara e publicado no site UOL Educação, em 20 dez. 2017. Neste texto o autor faz críticas à implantação da BNCC, que foram, de acordo com Soares (2018, p.9), refutadas pelo próprio

educação que resgatem o protagonismo do professor e do aluno no chão do sistema educativo" (Soares, 2018, p.23).

Para a edificação desse novo contexto educacional, Soares (2018) indica a necessidade de um diálogo e uma ação coordenada entre pesquisadores e profissionais que trabalham com a educação midiática e informacional e os responsáveis pelas políticas públicas - seja em nível federal, estadual ou municipal, a fim de "que sejam criados e implementados procedimentos que deem respostas às demandas que o próprio poder público já reconhece como de máxima urgência" (Soares, 2018, p.22).

Os documentos mencionados anteriormente evidenciam a relevância da inclusão da Cultura Digital nas práticas escolares e apontam para a necessidade de estudos que ampliem as discussões relacionadas a este tema. Neste sentido, considerando que a pesquisa que aqui estamos propondo está relacionada às escolas de tempo integral, para melhor conhecermos o contexto no qual as escolas que compõem esta pesquisa foram criadas, apresentamos na seção seguinte um breve contexto histórico-conceitual da educação (em tempo) integral no Brasil, lembrando que, este não é tema central da nossa pesquisa, mas que requer nossa atenção por estar diretamente relacionado a ela.

3.3 EDUCAÇÃO (EM TEMPO) INTEGRAL

A educação integral no Brasil é concebida levando-se em consideração duas dimensões:

> em sentido mais restrito, refere-se à organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes é ampliado para no mínimo sete horas diárias(...); em sentido amplo, abrange o debate da educação integral - consideradas as necessidades formativas no campos cognitivo, estético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros - no qual a categoria "tempo escolar" reveste-se de relevante significado, tanto em relação à sua ampliação quanto à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar (Moll, 2012, p. 145).

---

documento, quando afirma, "ser totalmente favorável a uma educação integral, porque integrada às "novas formas de existir" do educando brasileiro". Soares (2018), cita ainda um trecho do documento no qual se enfatiza o compromisso com a educação integral: " A BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida" (Brasil, 2018, p.15)

Para Leclerc e Moll (2012) o conceito de educação integral expressa o reconhecimento do papel do Estado e de sua responsabilidade em relação à qualidade da educação pública oferecida à população. As autoras destacam que a educação integral está vinculada à realização dos direitos sociais, e se faz necessária, sobretudo em "contextos de desigualdades econômicas, políticas e sociais, [em que] crianças, jovens e adultos se veem limitados a providenciar a cada dia os meios de reprodução de sua própria existência" (Leclerc e Moll, 2012, p.22). As autoras acrescentam ainda que

> a pauta da educação integral está diretamente relacionada ao enfrentamento de uma lógica perversa e seletiva que atravessa os sistemas de ensino, estruturados em condições desiguais e participando de modo desigual na distribuição de saberes e de oportunidades. Essa pauta é constitutiva da promoção intergeracional, na medida em que os estudantes cujos pais e mães tiveram que buscar o sustento de suas famílias e foram excluídos e esquecidos da vida escolar, precisam ter assegurado seu direito de aprender (Leclerc e Moll, 2012, p.23).

Neste sentido, Leclerc e Moll (2012, p.39) afirmam que a educação integral está inserida em "políticas de ação afirmativa, prioritariamente, não exclusivamente, para as classes sociais historicamente excluídas ou com acesso restrito aos bens culturais e materiais, em função de suas condições concretas de existência".

O debate acerca da educação integral também leva em consideração a preocupação com as múltiplas jornadas dos professores e seu revezamento em diferentes escolas e redes de ensino, e reconhece as pautas de valorização dos profissionais da educação em relação à carreira, ao piso salarial profissional e à formação inicial e continuada, de modo a contribuir para a criação das condições de dedicação do profissional da educação a um único local de trabalho (Leclerc e Moll, 2012). Ademais, interessa-se pelas condições de funcionamento da escola, afinal a ampliação da jornada requer sua articulação com as políticas de segurança alimentar; com a política de construção - já que será necessário a reforma e ampliação dos prédios e equipamentos das escolas para a realização das mais variadas atividades-, demandando, portanto, mais recursos para a manutenção e funcionamento do ensino (Leclerc e Moll, 2012).

A história da educação integral no Brasil foi constituída a partir da contribuição de diferentes movimentos teóricos e políticos que se dedicaram a buscar alternativas

para resolver a lacuna entre direitos preconizados e sua realização[33]. Neste cenário, tiveram destaque os educadores Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Ambos defendiam a "superação do caráter parcial e fragmentado do tempo e da oferta educativa propiciados aos estudantes, docentes e trabalhadores da educação" (Leclerc e Moll, 2012, p.23) e desenvolveram projetos educacionais cuja ampliação da jornada escolar era uma condição determinante para colocar em prática uma formação abrangente que contemplasse as ciências, as artes, o esporte e o mundo do trabalho, por meio do desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, político, moral e que fosse capaz de incidir na superação das desigualdades sociais que muitas vezes eram mantidas, ou reforçadas na escola (Moll, 2012).

Segundo Moll (2012) cada um deles, em seu tempo, projetou e implantou tipos diferenciados de escolas, que se tornaram referências nacionais. Anísio Teixeira se destacou por ter concebido as Escolas-Parque entre os anos de 1940/1960 e Darcy Ribeiro pela idealização e implantação dos Centros Integrados de Educação Pública - CIEPs - nos anos 1980/1990. Estas escolas incluíam amplas bibliotecas, espaços esportivos, cozinhas e refeitórios, pátios para o convívio social, salas temáticas para dança, teatro e artesanato, além de prédios destinados às disciplinas curriculares (Moll, 2012).

Inspiradas por estas primeiras experiências, foram criadas políticas de educação com o objetivo de ampliar a oferta de educação em tempo integral. De acordo com Becker (2021) a maior iniciativa neste sentido foi o Programa Mais Educação, que contou com a participação de cerca de 60 mil escolas em todo o país entre os anos de 2007 a 2016, e que, entre outras coisas, abriu as portas das escolas à outros saberes e conhecimentos, possibilitou maior interação entre a escola e a comunidade na qual estava inserida, além de criar espaços de inclusão e incentivar o protagonismo estudantil.

Apesar dos avanços alcançados pela educação integral, em 2016, um novo programa nacional foi lançado com o objetivo de melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental: o Programa Novo Mais Educação - PNME - cujo objetivo era promover a melhoria do desempenho escolar e a redução das taxas de evasão, reprovação e distorção idade/ano. Na perspectiva de Becker

[33] Além das contribuições de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, Leclerc e Moll (2012) destacam o legado deixado pelo Manifesto dos Pioneiros de 1932 e o diálogo entre Paulo Freire, os movimentos sociais e as experiências governamentais.

(2021) esta mudança entre os programas evidencia uma postura contraditória por parte do governo federal, uma vez que demonstra uma maior preocupação com os resultados de avaliações de larga escala - como o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, e o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM-, do que com os princípios da educação integral expressados nas regulamentações que tratam de uma formação humana integral.

Vale aqui lembrar o conceito de educação integral que, de acordo com Cavaliere (2010 *apud* Leclerc e Moll, 2012, p. 39), refere-se à

> Ação educacional que envolve diversas e abrangentes dimensões da formação dos indivíduos. Quando associada à educação não intencional, diz respeito aos processos socializadores e formadores amplos que são praticados por todas as sociedades, por meio do conjunto de seus atores e ações, sendo uma decorrência necessária da convivência entre adultos e crianças. [...] Quando referida à educação escolar, apresenta o sentido de religação entre a ação intencional da instituição escolar e a vida no sentido amplo.

Neste sentido, reduzir as potencialidades da ampliação do tempo de escola à busca de mais eficiência nos resultados escolares, de acordo com Cavaliere (2007, p.1017) “limita os possíveis sentidos ou significados educacionais inovadores dessa ampliação”. Para esta autora, por mais que o aumento da quantidade de tempo não determine por si só a melhoria dos processos educativos, pode propiciar práticas escolares qualitativamente diferentes. Sendo assim, torna-se “necessário abordar a questão do tempo de escola de forma a ir além da tentativa de resolver os déficits da escola pública brasileira, nos moldes em que hoje ela se estrutura (Cavaliere, 2007, p.1017).

Para Cavaliere (2007, p.1023) o tempo integral pode ser um grande aliado, no sentido de preparar os indivíduos para a vida democrática nas sociedades complexas, desde que as instituições escolares tenham as condições necessárias para que em seu interior ocorram experiências de compartilhamento e reflexão. No entanto, para que isto ocorra, a autora afirma que, além de definições curriculares compatíveis, é necessário a reorganização da sua infraestrutura, que precisa estar preparada do ponto de vista de espaços, dos profissionais e da organização do tempo, para que as atividades ligadas às necessidades ordinárias da vida (alimentação, higiene, saúde), à cultura, à arte, ao lazer, à organização coletiva, à tomada de decisões, sejam potencializadas e adquiram uma dimensão educativa.

Além do mais, Cavaliere (2007, p.1032) chama atenção para a questão que diz respeito a participação de organizações da sociedade civil e de outras instâncias da administração pública em escolas de tempo integral, e afirma que pode ser uma parceria enriquecedora, mas que deve ser analisada considerando a especificidade de cada realidade, para se encontrar as soluções viáveis e pertinentes. Para a autora, esta parceria pode ser bem-vinda, “desde que não represente uma nova modalidade de privatização daquilo que deve, por determinação constitucional, ser público” (Cavaliere,2007, p.1032).

A demanda por mais tempo diário de escola é um reflexo da demanda pela “qualidade dos processos pedagógicos e pela democratização dos conteúdos científicos, tecnológicos, artísticos e culturais, dos usos de tecnologias e mídias e da participação na produção e disseminação do conhecimento” (Leclerc e Moll 2012, p. 23). Convém aqui destacar, que a escola, por mais que seja uma instituição com a potencialidade de oferecer às crianças e jovens o acesso aos recursos que o seu ambiente familiar não lhes proporciona, ela está inserida em um “sistema educacional” que reflete os anseios da sociedade (Sancho, 2019). Dessa forma, consideramos importante conhecer as políticas públicas que direcionam a organização das dinâmicas escolares, e é isto que pretendemos fazer na pesquisa que aqui apresentamos, e cuja metodologia descrevemos no próximo capítulo.

4 METODOLOGIA

Refletir sobre a inclusão da Cultura Digital na educação escolar na contemporaneidade é um exercício que envolve uma série de fatores. Implica considerar a formação (inicial e continuada) de professores e professoras, a estrutura física das escolas, o currículo, assim como implica discutir a legislação responsável por orientar as práticas educativas desenvolvidas nos ambientes escolares. Partindo do pressuposto de que são as políticas públicas que colocam em ação todos esses fatores, consideramos, portanto, a relevância de se investigar este aspecto em particular, e é isto que faremos nesta pesquisa, cujo objetivo é analisar de que forma a Cultura Digital se insere na política educacional que institui as escolas de tempo integral que a Prefeitura Municipal de Florianópolis denomina de “Escolas do Futuro”.

Como já mencionamos, esta pesquisa será de natureza documental, o que significa dizer que não iremos a campo e sim aos documentos, para investigar a realidade que queremos conhecer. A opção pela análise de documentos educacionais oficiais justifica-se “por serem eles que interferem nas estruturas sociais em que a escola se instala, nas práticas sociais que ela organiza e nos eventos sociais por ela ativados” (Lima, 2010, p.118). Desse modo, consideramos que esta escolha não diminui a qualidade dos resultados que pretendemos encontrar, muito pelo contrário, permite-nos conhecer a fundo o contexto em que iremos pesquisar.

Importa destacar que não é nossa intenção abarcar todas as discussões sobre o nosso tema de estudo, e sim iniciar um debate que consideramos relevante para o atual cenário educacional brasileiro, sempre levando em conta que

> os documentos oficiais são por si mesmos moduladores de práticas, mas não devem ser vistos como unilateralmente construídos, porque eles também resultam de um contexto sociohistórico e envolvem discursos na sua composição. São textos que revelam parcialmente o universo em que se instauram e por isso a análise não deve ser reducionista a ponto de apenas observar-lhe as “marcas linguísticas”, mas, principalmente, compreendê-las à luz de uma teoria que as interconecte com outros elementos da vida social dos envolvidos (Lima, 2010, p.116).

Sendo assim, para a análise dos documentos selecionados, recorreremos a metodologia da análise de conteúdo que, de acordo com Sá-Silva *et al.* (2009, p.11) “é uma dentre as diferentes formas de interpretar o conteúdo de um texto, adotando normas sistemáticas de extrair significados temáticos ou os significantes lexicais, por

meio dos elementos mais simples do texto". Estes autores explicam ainda que a análise de conteúdo

> Consiste em relacionar a frequência da citação de alguns temas, palavras ou ideias em um texto para medir o peso relativo atribuído a um determinado assunto pelo seu autor. Pressupõe, assim, que um texto contém sentidos e significados, patentes ou ocultos, que podem ser apreendidos por um leitor que interpreta a mensagem contida nele por meio de técnicas sistemáticas apropriadas. A mensagem pode ser apreendida, decompondo-se o conteúdo do documento em fragmentos mais simples, que revelem sutilezas contidas em um texto. Os fragmentos podem ser palavras, termos ou frases significativas de uma mensagem (Chizzotti, 2006) (Sá- Silva *et al.*, 2009, p.11).

Conforme indicam Ludke e André (2013) tendo como base as considerações de Krippendorff (1980)[34], o primeiro passo para se realizar a análise de conteúdo se dá com a decisão sobre a unidade de análise. Citando Holsti (1969)[35], as autoras apresentam dois tipos: a unidade de registro e a unidade de contexto e explicam que no primeiro caso, o(a) pesquisador (a) pode selecionar segmentos específicos do conteúdo para fazer a análise, buscando verificar, por exemplo, a frequência com que aparece no texto uma palavra, um tópico, um tema, uma expressão, uma personagem ou determinado item. Já no segundo caso, é explorado o contexto em que determinada unidade ocorre, e não apenas a sua frequência.

Para ampliar nosso entendimento a respeito das unidades de análise, podemos também considerar a definição proposta por Bardin (1995, p. 104), para quem a

> unidade de registo é a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial. A unidade de registo pode ser de natureza e de dimensões muito variáveis. Reina uma certa ambiguidade no concernente aos critérios de distinção das unidades de registo. Efetivamente, executam-se certos recortes a nível semântico, o 'tema', por exemplo, enquanto que outros se efetuam a um nível aparentemente linguístico, como por exemplo, a 'palavra' ou a 'frase'.

A unidade de contexto, por sua vez, serve de "unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registo) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registo" (Bardin, 1995, p. 107).

---

[34] KRIPPENDORFF, K. Content analysis. Beverly Hills, Ca.: SAGE, 1980.

[35] HOLSTI, O.R. Content analysis for the social sciences and humanities. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1969.

Exemplos disso, segundo a autora, podem ser a frase para a palavra e o parágrafo para o tema.

A codificação, que segundo Bardin (1995, p. 103), “corresponde a uma transformação - efetuada segundo regras precisas - dos dados brutos do texto”, é uma etapa da análise de conteúdo que envolve estabelecer regras de recorte (escolha das unidades); classificação e agregação (escolha das categorias) e enumeração (modo de contagem das unidades de registro). As regras de enumeração são repletas de detalhes e, de acordo com Urquiza e Marques, 2016, p. 122-123) “só com muita prática um pesquisador as domina de ofício”. Para facilitar a compreensão dos diversos tipos, estes autores sintetizaram as informações encontradas em Bardin, (1995, p. 108-113), as quais reproduzimos *ipsis litteris*:

- A presença ou ausência de elementos de significação;
- A frequência: com base no postulado que a importância do registro aumenta com a frequência da aparição;
- A frequência ponderada: Pode ser utilizada na identificação de um elemento é mais importante que outro. A ponderação pode corresponder a uma decisão tomada anteriormente, pode também, traduzir a intensidade de um elemento;
- A intensidade: A medida de intensidade com que cada elemento aparece é indispensável na análise dos valores (ideológicos, tendências) e das atitudes. Bardin (2010, p. 137) orienta que para avaliar o grau de intensidade a codificar pode se basear em critérios precisos: intensidade (semântica) do verbo, tempo do verbo (condicional, futuro, imperativo, etc.), advérbios de modo, adjetivos e atributos qualitativos […].
- A direção: A ponderação da frequência traduz um caráter quantitativo (ponderação) ou qualitativo: a direção. A direção pode ser favorável, desfavorável ou neutra. Para tanto atribui-se aos elementos do texto um sinal (índice qualitativo) ou uma nota. Deve-se graficamente realizar uma escala de perfis para demonstrar a representação dos resultados.
- A ordem: A ordem de aparição das unidades pode indicar relevância do tema em um quadro de inferência.
- A co-ocorrência: A co-ocorrência é a presença simultânea de duas ou mais unidades de registro numa unidade de contexto. A medida de co-ocorrência (análise de contingência) dá conta da distribuição dos elementos e da sua associação (Bardin, 1995, p. 108-113 *apud* Urquiza e Marques, 2016, p.122-123).

Ludke e André (2013) apresentam ainda, outro aspecto que compõe o processo de análise, que é a forma de registro. Segundo as autoras, existem diferentes maneiras de fazê-lo, sendo que o(a) pesquisador(a) pode optar tanto pela simples anotação à margem do próprio material analisado, até a elaboração de esquemas, diagramas e outras formas de síntese da comunicação. Dependendo do volume de dados, ou quando for adequada a quantificação, é possível recorrer ao auxílio do computador (Ludke e André, 2013) e até mesmo de *softwares* que foram

desenvolvidos para potencializar a análise de dados (qualitativos e métodos mistos) em pesquisas acadêmicas, científicas e comerciais, que atualmente encontram-se disponíveis no mercado em versões pagas e gratuitas[36].

Com os dados devidamente registrados e organizados o(a) pesquisador(a) poderá realizar leituras e releituras, e assim buscar detectar temas e temáticas mais frequentes. Por meio desse procedimento, essencialmente indutivo, é que será possível a construção de categorias ou tipologias (Ludke e André, 2013).

Para este processo de elaboração de categorias, Franco (2008, p. 60) indica que dois caminhos podem ser seguidos: a criação de categorias *a priori* - "quando a categoria e seus respectivos indicadores são pré-determinados em função da busca do(a) pesquisador(a)" -; e as categorias *a posteriori* - quando "as categorias vão sendo criadas à medida que surgem nas respostas, para depois serem interpretadas à luz das teorias explicativas. Em outras palavras, o conteúdo, que emerge do discurso, é comprado com algum tipo de teoria. Infere-se, pois, das diferentes 'falas', diferentes tipos de concepções de mundo, de sociedade, de escola, de indivíduo, etc." Franco (2008, p. 62).

Toda análise de conteúdo, portanto, implica comparações entre o conteúdo de uma mensagem e alguma forma de teoria. Além disso, a autora acrescenta ainda um outro tipo de padrão frente ao qual os dados de conteúdo podem ser comparados: a opinião de especialistas, denominada também de "índices de não conteúdo". Recorrer a um grupo de especialistas, sobretudo quando o assunto tratado é controvertido, "pode se constituir em um excelente indicador no sentido de garantir a fidedignidade e validade do conteúdo analisado, via comparação entre pares" (Franco, 2008, p.31).

Outro elemento que importa ser destacado na análise de conteúdo é o contexto individual, social e histórico no qual ele foi produzido. Para Franco (2008, p. 16-17) "a contextualização deve ser considerada como um dos principais requisitos, e mesmo como o pano de fundo para garantir a relevância dos sentidos atribuídos às mensagens". A propósito, sendo a mensagem "o ponto de partida da análise de conteúdo" (Franco, 2008, p.12) interessa saber as condições contextuais de seus produtores, ou seja,

---

[36] Como exemplos, podemos citar alguns softwares disponíveis no momento: MAXQDA, NVivo, AtlasTI, IRAMUTEQ.

> as condições contextuais que envolvem a evolução histórica da humanidade; as situações econômicas e socioculturais nas quais os emissores estão inseridos, o acesso aos códigos linguísticos, o grau de competência para saber decodificá-los o que resulta em expressões verbais (ou mensagens) carregadas de componentes cognitivos, subjetivos, afetivos, valorativos e historicamente mutáveis.

Para finalizar a análise de conteúdo, Ludke e André (2013, p.51-52) citando Guba (1978)[37] sugerem como última etapa, “um novo julgamento das categorias quanto à sua abrangência e delimitação” e “quando a exploração de novas fontes leva à redundância de informação ou a um acréscimo muito pequeno, em vista do esforço despendido, e quando há um sentido de integração na informação já obtida, é um bom sinal para concluir o estudo”.

[37] GUBA, E. Toward a methodology of naturalistic inquiry in educational evaluation. Monograph Series no8. Los Angeles, Center for the Study of Evaluation, 1978.

5 PROCEDIMENTOS PRELIMINARES PARA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS EDUCACIONAIS

Nesta seção, apresentamos o percurso traçado para a realização desta pesquisa. Aqui informamos como ocorreu o processo de seleção e obtenção dos documentos, bem como a descrição e posterior análise dos dados coletados.

5.1 SELEÇÃO DOS DOCUMENTOS

Nosso primeiro passo neste trabalho foi determinar a constituição do *corpus* da pesquisa. Para isto, buscamos seguir os critérios estabelecidos por Bardin (1995), a saber: a) Exaustividade (selecionar todos os materiais relacionados ao objetivo de pesquisa); b) Representatividade (caso a análise seja feita em uma amostra, garantir que o material seja representativo do universo inicial); c) Homogeneidade (garantir a homogeneidade no processo de coleta, tipo de fonte, etc.); d) Pertinência (os documentos devem ser adequados e pertinentes ao objetivo da análise).

Diante disso, e tendo em mente que o objetivo desta pesquisa é analisar de que forma a Cultura Digital se insere na política educacional que institui as escolas de tempo integral que a Prefeitura Municipal de Florianópolis denomina de “Escolas do Futuro”, selecionamos os seguintes documentos educacionais, conforme indicamos no Quadro 3:

Quadro 3 – Fontes Documentais

Documento educacional em nível federal	Documentos educacionais em nível municipal
BNCC[38] (2018)	Decreto Nº 20.763/2019
	Orientações para a ampliação de jornada escolar em tempo integral/ Escolas do Futuro/2022
	PPP EBM Osmar Cunha (2021)
	PPP EBM Osvaldo Machado (2022)
	PPP EBM Mâncio Costa - Escola do Futuro (2023)
	PPP EBM Tapera - Escola do Futuro (2023)

Fonte: elaborado pela autora (2024).

[38] Neste trabalho, quando citamos BNCC (2018) estamos nos referindo a Brasil (2018)

Alguns destes documentos estavam disponíveis *on-line,* como foi o caso da BNCC (2018), o Decreto Nº 20.763/2019 e o PPP EBM Tapera - Escola do Futuro (2023). Os demais PPPs foram obtidos após a solicitação às escolas, através de mensagens encaminhadas por e-mail, ou pelo aplicativo *WhatsApp*. O documento intitulado 'Orientações para a ampliação de jornada escolar em tempo integral/ Escolas do Futuro/2022', foi adicionado ao corpus da pesquisa em um segundo momento, depois de uma conversa informal com a diretora de uma das escolas que fazem parte desta pesquisa.

Os PPP(s) que são objetos de análise desta pesquisa, foram obtidos entre os meses de março e maio de 2023. Embora tenham datas de publicação diferentes, estes são os PPPs vigentes no ano letivo de 2023. Em março de 2024, consultamos as escolas para verificar se haviam atualizações nestes documentos, e obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 4 – Situação dos PPP(s)

PPP	Data do Documento	Situação
EBM Osmar Cunha	2021	PPP está em reformulação. Em 23 de abril estava em fase de formatação e edição, com prazo para finalizar no dia 30 do mesmo mês. Em maio, retomamos contato por e-mail, mas não recebemos resposta.
EBM Osvaldo Machado	2022	PPP está sendo atualizado, com prazo de finalização previsto para 30 de abril. Retomamos o contato em 15 de maio, mas não foi possível ter acesso a versão atualizada do PPP pois a diretora da escola estava aguardando o deferimento por parte do Departamento de Ensino Fundamental.
EBM Mâncio Costa - Escola do Futuro	2023	PPP atualizado no final do ano de 2023. (Obs: possuímos duas versões deste documento: 2022 - que estava vigente quando entramos em contato com a escola no início do ano letivo de 2023; e 2023 atualizado em novembro)
EBM. Tapera - Escola do Futuro	2023	PPP sem alterações.

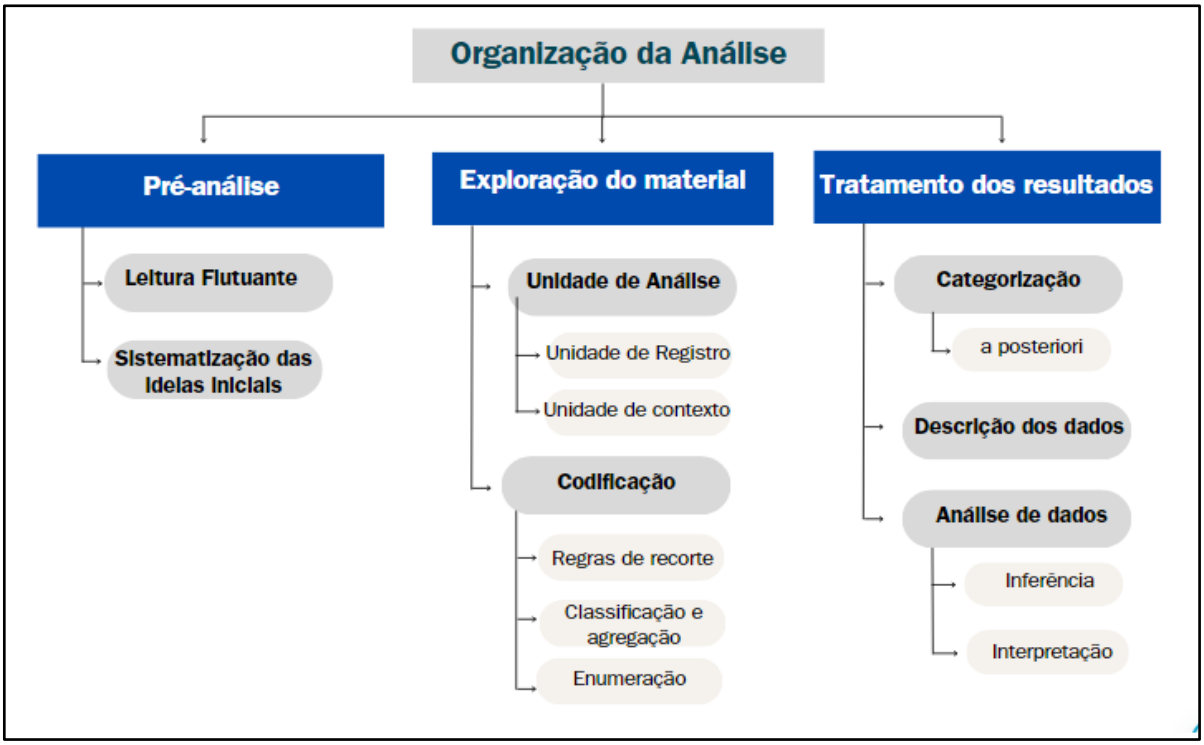
Fonte: Quadro elaborado pela autora, com informações fornecidas pelas Escolas do Futuro - PMF (2024).

Sendo assim, para estabelecer um padrão de homogeneidade entre os documentos, decidimos utilizar nesta pesquisa os PPP(s) vigentes no ano letivo de 2023.

5.2 ORGANIZAÇÃO DA ANÁLISE DE DOCUMENTOS

De posse dos documentos que constituem o *corpus* da pesquisa, iniciamos o processo de análise, seguindo um roteiro de ação cujo desenvolvimento representamos na figura 1:

Figura 1 – Etapas da análise de conteúdo



Fonte: elaborada pela autora (2024) com base em Bardin (1995).

Na etapa denominada “pré-análise”, realizamos a “leitura flutuante” dos documentos (Bardin, 1995) a fim de nos familiarizarmos com as estruturas e com os conteúdos de seus textos. Este processo de leitura foi fundamental para a sistematização das primeiras ideias, e para iniciar a segunda etapa da análise de conteúdo - “exploração do Material” - que consiste na seleção das unidades de análise, ou seja, a identificação de segmentos específicos do conteúdo no qual se fará a análise (Bardin (1995); Ludke e André (2013)). Neste momento, foi necessária uma leitura mais atenta dos textos, por meio da qual procuramos detectar unidades de registro relacionadas à cultura digital.

Durante esta etapa aconteceu também a codificação, ou seja, a transformação dos dados brutos do texto em uma representação do conteúdo (Bardin, 1995). Tal procedimento, de acordo com Bardin (1995) é muito útil à pesquisa uma vez que possibilitará a descrição das características do texto. Para iniciar a codificação, nossa primeira ação foi estabelecer o tipo de recorte que seria utilizado para a seleção das

unidades de registro. Neste sentido, levando em consideração o objetivo desta pesquisa, optamos por trabalhar com o recorte temático, o qual nos conduziu a agrupar em torno de um tema específico, tudo que o texto expressa a seu respeito. Em nosso caso, o recorte temático escolhido é a Cultura Digital. Em seguida, nos concentramos em observar duas das "regras de enumeração" indicadas por Bardin (1995 *apud* Urquiza e Marques, 2016), a saber, a presença ou ausência de elementos de significação; e a frequência da aparição de um registro.

Os dados que emergiram da leitura minuciosa dos textos, que foi feita ao longo da "exploração do material", foram registrados na tabela que apresentamos a seguir. Essa tabela serviu para organizar as informações de maior relevância para esta pesquisa, de modo a facilitar a realização da próxima etapa do processo de análise de conteúdo: "o tratamento dos resultados".

Tabela 1 - Frequência da aparição de unidade de registro

	BNCC (2018)	Decreto 20.763/ 2019	Orienta-ções para as Escolas do Futuro	PPPEBM Osmar Cunha	PPPEBM Osvaldo Machado	PPPEBM Mâncio Costa - Escola do Futuro	PPPEBM Tapera - Escola do Futuro
Educação Integral/ Formação Integral	15	02	10	01	03	05	09
Educação em tempo integral	01	04	18	-	-	06[39]	06
Cultura Digital	31	-	-	-	-	01	01
Tecnologias Digitais / TDIC	62	-	-	-	-	-	05
Tecnologia (s)[40]	-	-	05	12	12	12	-
Letramento Digital	01	01	02	-	-	02	03
Multiletramentos	11	-	-	-	-	-	04
Educação para as mídias[41]/	12	-	01	08	01	-	-
Mídia-Educação/ Educomunicação	-	-	03	-	-	06	01

[39] No PPP da EBM Mâncio Costa não aparece o termo "educação em tempo integral" e sim "ensino integral" e "jornada do turno integral".

[40] Inserimos esse termo mais geral pois em alguns documentos não encontramos o registro específico de Tecnologia Digital, TDIC (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) ou TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação).

[41] Na BNCC (2018) não consta o termo "educação para as mídias", mas foi possível identificar sua presença (a nível semântico) em 12 ocasiões: nas páginas p.61; p.65; p.70; p.72; p.87; p.136; p.198; p.233; .p.474; p.488; p.490; p.498.

Novos Letramentos	06	-	-	-	-	-	-
Ensino híbrido	-	01	-	16[42]	-	01	02
Projeto educacional inovador[43][44]	03	01	03	-	01	02	07
Inovação(ções)/ Inovar	10	-	05	-	-	03	03
Robótica	01	-	01	-	-	-	04
Maker	-	-	02	-	02	05	22[45]
Cidadania Digital	01[46]	-	-	-	-	-	04[47]

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Após este levantamento, foi possível avançar para a terceira etapa, que corresponde ao “tratamento dos resultados". Esta etapa envolve a criação de categorias, que nesta pesquisa foram criadas a posteriori, ou seja, foram elaboradas conforme eram identificadas nos documentos.

O momento da criação de categorias, segundo Franco (2008, p.59), “é o ponto crucial da análise de conteúdo”. A autora acrescenta ainda que este é um processo longo, difícil e desafiante para o(a) pesquisador(a), e implica constantes idas e vindas à teoria e ao material de análise, e “pressupõe a elaboração de várias versões do sistema categórico, as primeiras, quase sempre aproximativas, acabam sendo

[42] Há uma quantidade elevada de menções ao termo “ensino híbrido” no PPP da EBM Osmar Cunha por conta da organização da escola para o enfrentamento da Pandemia de Covid-19.

[43] Na BNCC (2018) não consta o termo “projeto educacional inovador”, mas sim “olhar inovador para o processo educativo” (p.14); “experiências curriculares inovadoras” (p.21) e “programas educacionais inovadores” (p.478).

[44] Nas Orientações para as Escolas do Futuro, constam os termos “inovar a prática pedagógica” (p.7) e “inovar práticas curriculares” (p.2 e p.6)

[45] A elevada menção ao termo “maker” deve-se à disponibilização no PPP da EBM Tapera - Escola do Futuro do calendário das atividades escolares.

[46] O termo “cidadania digital” não é mencionado de forma explícita na BNCC(2018), mas podemos observá-lo na p. 183, onde se estabelece entre as habilidades a serem desenvolvidas pelos (as) estudantes do 8º e 9º anos, a (EF89LP18): ”Explorar e analisar instâncias e canais de participação disponíveis na escola (conselho de escola, outros colegiados, grêmio livre), na comunidade (associações, coletivos,movimentos, etc.), no município ou no país, incluindo formas de participação digital, como canais e plataformas de participação (como portal e-cidadania), serviços, portais e ferramentas de acompanhamentos do trabalho de políticos e de tramitação de leis, canais de educação política, bem como de propostas e proposições que circulam nesses canais, de forma a participar do debate de ideias e propostas na esfera social e a engajar-se com a busca de soluções para problemas ou questões que envolvam a vida da escola e da comunidade.

[47] No PPP da Escola da Tapera o termo “cidadania digital” é mencionado duas vezes, no entanto, localizamos outros dois registros que indicam sua presença a nível semântico: na p..41 “ cidadania, de maneira a compreender as questões científicas e tecnológicas”, e na p.51 ao propor “ atividades de criação e autoria (online e offline) para que sintam-se pertencentes e atuantes em sua comunidade e atuem com responsabilidade e criticidade nas redes, criando mecanismos de leitura da realidade e de exercício da cidadania”.

lapidadas e enriquecidas, para dar origem à versão final, mais completa e satisfatória" (Franco, 2008, p.60).

Para dar início ao processo de criação das categorias, utilizamos como referência os dados apresentados na Tabela 1. A partir daí, agrupamos as unidades de registro que se relacionavam entre si, de modo a permitir que fosse possível destacar os temas pertinentes ao objetivo desta pesquisa, conforme indicamos no Quadro 5:

Quadro 5 – Elaboração de Categorias

Temas	Categorias
Escolas de tempo Integral, Educação (formação) Integral	Educação (em tempo) Integral
Cultura Digital; Tecnologias Digitais / TDIC; Tecnologia (s); Letramento Digital; Multiletramentos; Educação para as mídias/ Mídia-Educação/ Educomunicação; Novos Letramentos; Maker; Cidadania Digital;Ensino híbrido; Robótica.	Práticas Educativas **com** e **sobre** as Tecnologias Digitais
Projeto educacional inovador; Inovação(ções)/Inovar	Práticas Educativas Inovadoras

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Feito este primeiro exercício de criação de categorias, daremos continuidade ao processo de Análise de Conteúdo, partindo então, para a descrição dos documentos que serão analisados nesta pesquisa.

5.3 DESCRIÇÃO DOS DOCUMENTOS

5.3.1 Base Nacional Comum Curricular

A BNCC é um documento que começou a ser concebido em 2013, por pessoas ligadas ao campo da educação, que consideravam que a criação de um currículo unificado poderia promover a equidade educacional no Brasil (Heinsfeld; Silva, 2018). Desde então, muito se tem discutido sobre a criação e implementação de uma Base Nacional Comum Curricular. De acordo com Coutinho e Girardello (2021) a primeira proposta da BNCC - que foi instituída em 2015 sob a coordenação do Ministério da Educação (MEC), do Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED), da

União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e do Movimento Pela Base[48] - foi fortemente criticada por pesquisadores do Grupo de Trabalho Currículo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), e da Associação Brasileira de Currículo (ABdC). Estes pesquisadores, dentre outras denúncias, apontavam que o documento convertia "o direito a aprender dos estudantes numa lista de objetivos conteudinais a serem aprendidos", além de "ceder às tendências internacionais de uniformização/centralização curricular, testagem larga escala, responsabilização de professores e gestores" (Anped, 2015, *apud* Coutinho e Girardello, 2021).

Uma segunda versão da BNCC foi publicada pelo MEC em 2016. Neste documento foi possível se ter uma dimensão dos seus desdobramentos, já que foram apresentadas algumas das políticas que seriam impactadas pelas orientações da Base, tais como a Política Nacional de Formação de Professores, a Política Nacional de Materiais e Tecnologias Educacionais, a Política Nacional de Avaliação da Educação Básica e a Política Nacional de Infraestrutura Escolar (Coutinho e Girardello, 2021).

Em 2017 foi aprovada uma terceira versão da BNCC, cercada de polêmicas e críticas por parte de pesquisadores e entidades da educação que não concordavam com o processo de construção e tampouco com o documento final (Coutinho e Girardello, 2021). Esta versão contempla as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, sendo que a etapa do Ensino Médio foi incluída posteriormente, em 2018, quando foi homologada a versão vigente da Base (Alves e Oliveira, 2022).

Dentre os marcos legais que pautam a elaboração da BNCC está a Constituição Federal de 1988, que em seu Artigo 205, determina que

> a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988 *apud* Brasil, 2018, p.10).

Além disso, a Carta Constitucional, no Artigo 210, reconhece a necessidade de que sejam "fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a

[48] De acordo com Coutinho e Girardello (2021) O Movimento pela Base é formado, em grande parte, por Fundações de bancos privados, e de Fundações e Institutos ligados ao setor produtivo do Estado de São Paulo e universidades privadas sem fins lucrativos.

assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais" (BRASIL, 1988 *apud* Brasil, 2018, p. 11).

Outro documento que a BNCC tem como referência é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que em seu Artigo 26, determina que

> os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996; *apud* Brasil, 2018).

E por fim, a Lei nº 13.005/2014 promulgou o Plano Nacional de Educação (PNE), que reitera a necessidade de

> estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local (Brasil, 2014, *apud* Brasil, 2018).

A BNCC assume como um dos seus fundamentos pedagógicos o foco no desenvolvimento de competências, mostrando-se alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas - ONU -. (Brasil, 2018, p.08). De acordo com Heinsfeld e Silva (2018, p.678) o enfoque pedagógico por competência, que já vinha sendo utilizado em escolas de formação técnica voltadas para o ensino profissionalizante, foi estendida a todos os níveis educacionais, sob a justificativa de garantir os direitos de aprendizagem a todos os (as) estudantes. As autoras destacam que esta proposição pode indicar caminhos para uma escola mais democrática no sentido dos conteúdos que serão contemplados, contudo, há de ser avaliado também a lógica de construção do próprio currículo e refletir sobre a questão da não-neutralidade implícitas nesse processo.

A perspectiva adotada pela BNCC é reflexo de um movimento do qual fazem parte um grande número de sistemas educativos que, "seguindo recomendações de diferentes organizações internacionais, introduziu em alguns currículos tradicionalmente baseados em disciplinas, uma ênfase no desenvolvimento de competências" (Sancho, 2019, p. 265).

Embora as discussões acerca do conceito de competência não sejam o foco desta dissertação, consideramos que seja conveniente conhecer alguns

apontamentos sobre este tema, para melhor compreender o contexto em que a BNCC se insere.

Sancho (2019) ao analisar o documento *European Reference Framework on Key Competences for lifelong Learning* (CE, 2007)[49] - que define competência como a combinação dos elementos: conhecimentos, habilidades e atitudes - afirma que este tipo de perspectiva pode ser explicada tendo-se em conta as raízes deste conceito no campo do trabalho. Em diálogo com Winterton (2009)[50], a autora afirma que as medições de competência começaram a se popularizar nos Estados Unidos da América, no momento em que a economia - baseada na entrega imediata de produtos e serviços - requeria, sobretudo, "processos flexíveis de produção, respaldados por uma força de trabalho flexível, que pudesse responder às demandas cambiantes do mercado" (Sancho, 2019, p. 265). Nesse sentido, para melhorar o recrutamento de trabalhadores, começou a vigorar uma perspectiva mais ampla na gestão dos Recursos Humanos, que além das capacidades cognitivas, passou a considerar os atributos psicossociais.

Com o foco das regulações laborais na eficácia da produção, deu-se destaque ao trabalho em equipes de produção autodirigidos e flexíveis, que incluía, além dos conhecimentos técnicos, outros aspectos como a resolução colaborativa de problemas. Foi assim que, buscando, aliar à capacidades de trabalho as habilidades maleáveis orientadas para a comunicação, que se originou a noção de competência definida como a combinação de três dimensões: as disposições atitudinais, as habilidades práticas e os conhecimentos teóricos necessários para realizar certas tarefas de trabalho de uma maneira eficiente e excelente (Sancho, 2019, p. 266). Esta perspectiva de competência pode ser observada na BNCC, que a define como "a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas,cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018, p.08).

---

[49] EUROPEAN COMMUNITIES (EC). Key Competences for Lifelong Learn- ing. European Reference Framework. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2007. Disponível em: <hPp:// ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_en.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2008.

[50] WINTERTON, J. Competence across Europe: highest common factor or low- est common denominator? Journal of European Industrial Training, v. 33, n. 8/9, p. 681-700, 2009.

No que diz respeito a sua estrutura, a BNCC é um documento com 600 páginas, que está estruturado de modo a explicitar as competências que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica. Contém uma seção introdutória na qual se informa sobre: os marcos legais (que nos referimos anteriormente); os seus fundamentos pedagógicos (onde se destacam dois pontos: o foco no desenvolvimento de competências, e o compromisso com a educação integral); e o pacto inter-federativo e a implementação da BNCC (onde se expressa que implementação da BNCC se dará com a colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios). Além disso, conta com um capítulo para cada uma das três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), onde são determinadas as "aprendizagens essenciais" que deverão ser desenvolvidas, de modo a assegurar aos (às) estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, as quais indicamos na Figura 02:

Figura 2 - Competências Gerais da BNCC

Fonte: Elaborada pela autora (2024)

Conforme já mencionado no capítulo 3 desta dissertação, dentre estas dez competências gerais, três mencionam a relação entre a cultura digital e a educação escolar (1. Conhecimento; 4. Comunicação ; 5. Cultura Digital). Importa mencionar, que na BNCC, diferente do que acontece em outros documentos educacionais

internacionais, a concepção de Competência Digital não é definida de forma objetiva, e isto, segundo Pamplona (2021), dificulta o trabalho de adaptação do currículo escolar.

Vale destacar ainda que os usos das tecnologias digitais nas práticas curriculares são tratados com maior destaque no texto do componente curricular de Língua Portuguesa, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio (campo de atuação jornalístico-midiático), aparecendo, de modo pontual, no capítulo 1 - Introdução; no capítulo 1 - Estrutura da BNCC; nos demais componentes curriculares (Artes, Língua Inglesa, Matemática, Ciências da Natureza, Geografia, História e Ensino Religioso).

5.3.2 Decreto nº20.763/2019

Este documento, assinado em outubro de 2019, possui 3 páginas e é composto por 7 artigos. Institui na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, o modelo de Unidade Educativa denominado "Escola Do Futuro", que de acordo com seu art. 1 § 1, são

> escolas em tempo integral e múltiplas linguagens (Língua Portuguesa, Inglês,Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e Letramento Digital), tendo por objetivo propiciar a formação de indivíduos autônomos, críticos, com enfoque na formação humana integral e que tenha a emancipação como meta (Florianópolis, 2019a, p.02).

Os marcos legais que embasam este decreto são: a Constituição Federal de 1988 - que considera o direito à educação como um direito social, indispensável ao desenvolvimento das pessoas, ao exercício da cidadania e à preparação para o mundo do trabalho; a Lei Federal nº 9.394/1996 (LDB), que, em seu art. 34, prevê a progressiva ampliação da jornada escolar no Ensino Fundamental; a Lei Federal nº 11.494/2007, que estabelece o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), e que em seu art. 10 considerou a jornada integral como um dos tipos de matrícula a receber ponderação financeira diferenciada para a distribuição dos recursos; a Lei Federal nº13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (2014 -2024), e estabelece como Meta 6, oferecer educação em tempo integral em cinquenta por cento das escolas públicas; o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que prevê a proteção integral das crianças e adolescentes e estabelece, no âmbito da política educacional, o desenvolvimento de suas múltiplas dimensões humanas; a Resolução CNE/CP nº

2/2017 que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e que afirma o compromisso com a educação integral, baseada na "construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade" (Brasil, 2017, p. 114 *apud* Florianópolis, 2019, p.01), e a Lei Complementar nº546/2016, que institui o Plano Municipal de Educação de Florianópolis (2015 - 2025), cuja Meta 6 é: "oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) estudantes da educação básica" (Florianópolis, 2019, p.01 e 02).

Neste documento, identificamos somente dois termos que fazem alusão à Cultura Digital: "letramento digital", mencionado no art. 1§ 1 e "ensino híbrido"[51] indicado no art. 1 § 3º.

5.3.3 Orientações para a Ampliação de Jornada Escolar em Tempo Integral e Escolas do Futuro

Documento elaborado pela Diretoria de Educação Fundamental, vinculada à Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Florianópolis, cujo objetivo é "subsidiar e fomentar práticas curriculares voltadas à consolidação de uma proposta de educação integral no âmbito das unidades educativas de ensino fundamental na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis" (Florianópolis, 2022, p.02).

Contém 25 páginas e conta com as seguintes seções: Apresentação (p.02); O Projeto Ampliação da Jornada Escolar em Tempo Integral e Escolas do Futuro (p.03); O currículo na ampliação da jornada escolar em tempo integral (p.04); Legislação (relacionadas à educação integral e à ampliação da jornada escolar em tempo integral) (p.05); O projeto - articulação e organização (p.07); Apoio Pedagógico - Letramento e Numeramento (obrigatório)(p.08); Artes e Culturas (p. 08); Educomunicação e Cultura Maker (Letramento Digital) (p. 09); Educação em Direitos Humanos (p.09); Corporeidade e Movimento (p.10); Sustentabilidade Socioambiental(p.11); Empreendedorismo Social(p.11); e Língua Brasileira de Sinais(p.12); As atividades

[51] De acordo com Valente (2015, prefácio), ensino híbrido é "uma abordagem pedagógica que combina atividades presenciais e atividades realizadas por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC)".

pedagógicas Integradoras (p.12); Organizando as atividades a partir dos Campos de Desenvolvimento (p.14); Profissionais envolvidos no projeto da Unidade Educativa (p.15); Responsabilidades do(a) diretor(a) da Unidade Educativa (p.16); Responsabilidades da equipe pedagógica (p.16); Responsabilidades do articulador (p.17); Responsabilidades dos professores (p.19); Da atuação dos professores (p.20); Organização das turmas (p.21); Organização dos tempos (p.21); Alimentação escolar (p.22); Organização da hora atividade (p.23); Organização dos ambientes educativos (p.23); Temas a serem trabalhados nas atividades pedagógicas integradoras (p.24) e Referências (p.25).

Este documento faz referência à Cultura Digital, no item “Campo de Desenvolvimento Educomunicação e Cultura Maker (Letramento Digital) ”, por meio do qual se pretende promover

> atividades voltadas ao trabalho colaborativo que fomente nos estudantes o protagonismo e o espírito empreendedor, onde possam desenvolver soluções criativas para os problemas em suas comunidades, tendo a cultura maker como suporte e fazendo uso das mais diversas linguagens (oral, escrita e audiovisual)(Florianópolis, 2022, p.09).

Em outros trechos do documento é possível identificar a alusão às tecnologias digitais, mas de maneira implícita, como por exemplo na página 5, onde se afirma que

> Cabe destacar que, para além das dimensões humanas comumente discutidas e abordadas (cognitiva, lúdica, motora, afetiva, ética, linguística, emocional e estética), os percursos geracionais, as necessidades humanas, as culturas, as tecnologias, as mídias, os processos inovadores, as garantias dos direitos sociais e individuais e a integração de políticas públicas despontam como elementos a serem articulados e desafios a serem enfrentados por todos os envolvidos no processo educacional.
> Nesse sentido, o currículo escolar no ensino fundamental vem sendo desafiado a modificar-se para assegurar o direito à educação para todos os estudantes, o que demanda uma reorganização na perspectiva de acolher as demandas que envolvam:
> a) incorporar e contemplar novos conceitos e perspectivas de aprendizagens;
> b) **dialogar com as tecnologias e inovações que estão, cada vez mais, presentes no cotidiano dos estudantes e dos profissionais da educação**;
> c) redefinir e reconstruir novas metodologias inclusivas;
> d) reorganizar os tempos e ambientes educativos;
> e) ressignificar as práticas curriculares de modo que a articulação de várias linguagens aconteça concomitantemente e de forma permanente (Florianópolis, 2022, p.09, grifos nossos).
> .

5.3.4 Projetos Político-Pedagógico (PPPs) das Escolas do Futuro de Florianópolis

Segundo a Resolução nº 01/2019[52], os PPP(s) são documentos que “revelam a autonomia e a autoria da respectiva Unidade Educativa no que se refere à constituição de sua identidade e de sua organização do trabalho pedagógico” (Florianópolis, 2019b). Estes documentos têm como pressupostos os referenciais teóricos que explicitam a concepção filosófica, política, socioantropológica e pedagógica, das comunidade às quais se destina, respeitando os princípios vigentes na legislação educacional voltados à educação básica, em âmbito nacional (Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Resoluções, Pareceres e Diretrizes do Conselho Nacional de Educação), assim como, a legislação em âmbito municipal (Diretrizes, Resoluções e Orientações Curriculares direcionadas à Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e resoluções do Conselho Municipal de Educação de Florianópolis)(Florianópolis, 2019b).

A estrutura dos PPP(s) segue o padrão fixado pela Resolução nº 01/2019, que determina em seu art. 5 que estes documentos devem explicitar, no mínimo, os seguintes elementos constitutivos: Introdução; Caracterização da Unidade Educativa; Proposta Pedagógica; Metas/Ações/Atividades; Indicadores Educacionais; Implementação/Acompanhamento/Avaliação; Atualizações (Florianópolis, 2019b). Vale registrar, que além dos elementos supracitados, as escolas EBM Mâncio Costa e EBM. Tapera incluíram em seus PPP(s), uma seção destinada a apresentar o Regimento Interno da Unidade Educativa[53].

A fim de melhor situar o(a) leitor(a) desta dissertação no universo desta pesquisa, consideramos interessante apresentar as escolas às quais os PPP(s) se referem. Para isto, elaboramos o Quadro 6, onde disponibilizamos algumas das suas principais características.

---

[52] Resolução nº 01/2019 Fixa normas e diretrizes para a elaboração do Projeto Político-Pedagógico e Regimento das Instituições de Educação integrantes do Sistema Municipal de Ensino do Município de Florianópolis. Disponível em <https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/04_05_2020_17.48.41.f2be336b5b686f63d3a8b3999a93aebe.pdf>

[53] Segundo a Resolução nº1/2019, em seu art. 6º, “o Regimento Interno constitui-se como documento que estrutura, define, regula e normatiza as ações do coletivo educativo, sendo a instituição educativa um espaço em que as relações e interações sociais, com suas especificidades, se concretizam. (...) § 1º O Regimento Interno trata da natureza e da finalidade da instituição, da gestão democrática, das atribuições de seus sujeitos, das suas normas pedagógicas, incluindo os critérios de acesso, promoção, mobilidade dos estudantes, dos direitos e deveres dos seus sujeitos: estudantes, professores, técnicos e funcionários, gestores, famílias, representação estudantil e função das suas instâncias colegiadas” (Florianópolis, 2019b)..

Quadro 6 – Características das Escolas do Futuro - PMF[54]

	Descrição da Unidade Educativa
PPP EBM Osmar Cunha (2021)	**Público**: O ano letivo iniciou atendendo 819 alunos e na data da publicação deste PPP-outubro/2021, contempla 980 estudantes matriculados. **Infraestrutura**: O terreno da escola tem 4.980 m², com 1.513 m² de área construída. Possui 23 salas de aula, um refeitório, um laboratório de Ciências, uma sala informatizada, sala para professores, uma sala para Equipe Pedagógica, sala para a EJA (Educação de Jovens e Adultos), uma sala de secretaria, sala de direção, almoxarifado, depósito de alimentos, cozinha, três salas de apoio pedagógico, sala de jogos pedagógicos e de Educação Física, um depósito de materiais de Educação Física, biblioteca com sala de leitura, sala de vídeo, sala Multimeios, banheiros, duas quadra de esportes, um ginásio poliesportivo, auditório, parque infantil e sala de Artes.
PPP EBM Osvaldo Machado (2022)	**Público**: O corpo discente é composto por 647 alunos com idades entre 6 e 15 anos, distribuídos em 21 turmas. **Infraestrutura**: Atualmente, a escola apresenta uma área total de 19.636,66 m2 e uma área construída de 5498,26 m2 composta de uma guarita, 12 salas de aula permanentes, sendo 4 com pátios privativos, uma sala de artes, uma sala de apoio pedagógico, uma Central de Processamento de Dados, uma sala de dança, uma brinquedoteca, uma sala multimeios, uma sala informatizada, uma biblioteca com sala de leitura integrada, um laboratório de ciências, uma sala de direção escolar, uma secretaria, uma sala para a equipe pedagógica com uma sala de reunião integrada, uma sala de depósito de materiais pedagógicos com xerox, um espaço maker, uma sala de professores com cozinha integrada, 6 banheiros femininos, 6 banheiros masculinos, 5 banheiros adaptados, uma cozinha, dois depósitos de alimentos, uma sala utilizada para arquivo morto, um refeitório, uma quadra descoberta, um ginásio poliesportivo e estacionamento descoberto para 10 automóveis.
PPP EBM Mâncio Costa - Escola do Futuro (2023)	**Público**: A escola tem 549 estudantes matriculados - 18 turmas: 157 estudantes no turno integral (1º a 3º ano); 116 estudantes em turmas regulares de 4º e 5º anos; 276 estudantes em turmas regulares dos Anos Finais do Ensino Fundamental. **Infraestrutura**: Com 5.600m², a estrutura física da escola[55] abriga no piso térreo: 3 Salas de aula; Auditório; Biblioteca; Laboratório de Ciências; Laboratório de Tecnologias; Sala Multimeios;Complexo administrativo; Sala dos professores, com copa e banheiros; Banheiros para os estudantes; Refeitório; Sala para serviços gerais;Almoxarifado para materiais de limpeza ; Banheiros adaptados. No 1º andar: Sala de expressão corporal (Sala multiuso); Nove salas de aula; Duas salas de estudos (onde são desenvolvidos os projetos de letramento e numeramento para anos iniciais e finais – apoio pedagógico); Sala do Grêmio Estudantil Banheiros adaptados. No 2º andar: Duas salas (almoxarifado e depósito de materiais); Área Externa: Complexo

[54] Os PPP que estão sendo analisados nesta dissertação, e que estão elencados no quadro 6, estavam em vigor no ano letivo de 2023.

[55] Esta informação não consta no PPP, e sim foi retirada da reportagem "EBM Mâncio Costa, no Ratones, é a primeira Escola do Futuro a ser inaugurada na Capital", publicada em 11 de fevereiro de 2020, no portal de notícias NDmais. Disponível em: <https://ndmais.com.br/educacao/ebm-mancio-costa-no-ratones-e-a-primeira-escola-do-futuro-a-ser-inaugurada-na-capital/>

	Esportivo (2 quadras de esporte - coberta e descoberta, sala de dança/esportes); Espaço para horta; Espaço para bosque; Espaço para playground; Banheiros adaptados.
PPP EBM. Tapera - Escola do Futuro (2023)	**Público**: A Escola atende cerca de 520 estudantes. Sendo 420 do 1° ao 9° ano no Ensino Fundamental e 100 na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno. São 13 turmas do Ensino Fundamental, sendo 5 turmas dos Anos Iniciais em tempo integral e 8 turmas dos Anos Finais em tempo parcial com atendimento no contraturno através de clubes e projetos. **Infraestrutura**: A escola tem uma área total 7.897,17 m², com área construída de 5.432,57 m². Tem 17 salas de aula/laboratórios, sendo 5 salas referência para Anos Iniciais e 12 ambientes didáticos (Laboratório de Língua Portuguesa, Laboratório de Matemática, Laboratório de História, Laboratório de Geografia,Laboratório de Línguas(inglês/libras), 2 Laboratório de Ciências, Laboratório de Educação Física/Dança, Sala de Artes Visuais, Sala de Música, Sala de Tecnologias, Espaço Maker),Biblioteca, Sala de Leitura, Sala Multimeios, Sala dos Professores, Copa dos Profissionais, Sala da rádio escola, Sala de Planejamento, Sala de Direção e Administração Escolar, Sala da Equipe Pedagógica, Sala da EJA, Secretaria Escolar, Sala de almoxarifado, ginásio de esportes, sala do grêmio, refeitório com capacidade para 126 pessoas, 02 quadras esportivas, 01 garrafão de basquete, guarita, parque e pátio interno e externo.

Fonte: Quadro elaborado pela autora, com informações retiradas dos PPP das Escolas do Futuro - PMF (2024).

Durante a leitura dos PPP(s) das Escolas do Futuro, constatamos algumas especificidades que consideramos relevantes para esta pesquisa. A EBM Tapera - Escola do Futuro é uma escola nova, que desde o início de sua construção, em 2018, foi concebida com uma proposta de ensino diferenciado, inovador, em tempo integral e de múltiplas linguagens. Já as escolas EBM Mâncio Costa e EBM Osvaldo Machado, apesar de estarem localizadas em prédios recentemente construídos, e inaugurados, respectivamente, em fevereiro de 2020 e março de 2021, apresentam projetos pedagógicos que são continuidade de anos anteriores, e que testemunham um longo processo de construção do fazer pedagógico e de constituição da escola. Esta particularidade também é observada na EBM Osmar Cunha, a única diferença é que esta escola, desde 2019 até o início de 2021 passou por uma reforma geral da estrutura física, que alterou significativamente seus espaços, sobretudo por causa da construção de um prédio novo, finalizado em março de 2021.

Outro aspecto que nos chamou a atenção foi a ausência de menção à educação em tempo integral nos PPP(s) das escolas Osmar Cunha e Osvaldo Machado, sendo que esta é uma das características das unidades educativas denominadas “Escolas do Futuro”, conforme aponta o decreto municipal nº20.763/2019. Este detalhe nos fez questionar sobre a aderência destas escolas a

este modelo proposto pela prefeitura de Florianópolis. Para confirmar a classificação destas escolas como “Escolas do Futuro”, realizamos uma pesquisa no site da Secretaria Municipal de Educação, onde encontramos apenas uma reportagem[56] de 19 de setembro de 2022, intitulada “Comitiva da Finlândia vem conhecer a Escola do Futuro de Florianópolis”, na qual se informava que Florianópolis conta com 4 Escolas do Futuro, sendo elas a EBM Osvaldo Machado (Ponta das Canas), a EBM Tapera - Escola do Futuro (Tapera), a EBM Mâncio Costa - Escola do Futuro (Ratones) e a EBM. Osmar Cunha (Canasvieiras). Em busca de informações oficiais, consultamos o diário oficial, onde encontramos variados registros que mencionam a EBM Tapera - Escola do Futuro, assim como registros referentes à EMB Mâncio Costa, dentre eles, a Portaria nº 69/2020, que trata da alteração do nome da escola, que passou a ser denominada Escola Básica Municipal Mâncio Costa - Escola do Futuro.

A dificuldade de encontrar informações oficiais sobre as “Escolas do Futuro” nos levou a entrar em contato, via e-mail, com as diretoras das respectivas escolas para uma melhor compreensão da situação. Em resposta ao nosso questionamento, a diretora da EBM Osvaldo Machado nos informou que estavam em processo de alteração do nome da escola para EBM Osvaldo Machado - Escola do Futuro, mas que ainda faltavam alguns documentos para finalizar o trâmite. Quanto à EBM Osmar Cunha, como não recebemos retorno por e-mail, decidimos entrar em contato com a Secretaria Municipal de Educação, de quem recebemos a confirmação oficial de que as quatro escolas citadas anteriormente são as unidades educativas que a Prefeitura de Florianópolis denomina de “Escolas do Futuro”.

No que diz respeito às discussões acerca da Cultura Digital, identificamos nestes documentos abordagens muito diferentes. No PPP da EBM Osmar Cunha este tema está presente no item que apresenta a “Sala Informatizada”. Embora não mencione diretamente os termos “cultura digital” ou “tecnologias digitais”, é possível observar a sua presença no texto

> Precisamos sempre discutir a presença das mídias e das tecnologias em nossa sociedade e promover debates com nossos educandos, visando fornece ferramentas e conhecimentos válidos para que eles possam saber

[56] A reportagem informava sobre uma visita de uma comitiva da Finlândia à EBM Osvaldo Machado, cujo motivo era “conhecer o modelo pedagógico e a estrutura física das escolas do futuro de Florianópolis e fomentar possíveis parcerias com a Prefeitura da Capital para implantar uma escola no modelo do Finest Future voltada para o ensino fundamental”. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/noticias/index.php?pagina=notpagina&noti=25106#:~:text=Atualmente%20Florian%C3%B3polis%20conta%20com%204,e%20Osmar%20Cunha%20(Canasvieiras)>.

> escolher e avaliar esse turbilhão de informações a que têm acesso diariamente, a fim de que consigam eleger as que realmente são importantes e significativas, além de entender que nem sempre as mídias e as tecnologias promovem mudanças benéficas (PPP EBM Osmar Cunha, 2021, p.42).

O mesmo acontece no PPP da EBM Osvaldo Machado, sendo que a única diferença é que ao falar da "sala informatizada", é possível de se subentender a presença das "tecnologias digitais", pois mencionam o termo "tecnologias educacionais"[57]:

> a sala informatizada tem como objetivo proporcionar aos educandos e educadores, através das tecnologias educacionais a qualificação do processo ensino-aprendizagem, possibilitando aos mesmos o desenvolvimento pessoal e social. Cabe a escola um processo reflexivo de construção e desconstrução, de diálogo, de inquietação e de transformação com relação às tecnologias educacionais. Se faz necessário colocar em prática ações que auxiliem no bom aproveitamento das tecnologias para que as mesmas sejam instrumentos favoráveis à aprendizagem. As tecnologias educacionais precisam estar em constante avaliação com suas técnicas, e o aprendizado deve estar pautado num trabalho colaborativo, e a metodologia deve oportunizar os educandos e os educadores a explorarem a criatividade e o diálogo, onde o conhecimento vai sendo continuamente construído. (PPP EBM Osvaldo Machado, 2022, p.33).

Como as tecnologias digitais incluem-se no rol de artefatos e tecnologias utilizados para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem, entendemos, portanto, que o PPP da EBM Osvaldo Machado trata das tecnologias digitais, ainda que não as mencionem em seu texto.

Nos PPP(s) das escolas EBM Mâncio Costa e da EBM Tapera, por outro lado, a cultura digital é mencionada explicitamente:

> O surgimento das novas tecnologias da informação e comunicação tem trazido grandes transformações na sociedade atual, sendo que esse contexto viabilizou a aproximação e as trocas entre pessoas com interesses similares, mesmo distantes fisicamente. Nesse sentido, trazemos a Educomunicação e a **cultura digital** como grandes aliadas ao aprendizado, visto que faz da escola um amplo espaço para experimentação e prática do conhecimento (EBM Mâncio Costa, 2023, p.28, grifo nosso).
>
> Partindo das reflexões sobre a **cultura digital**, os multiletramentos, a cidadania digital e o pensamento computacional na escola, a Oficina Maker deve propor conhecimentos que, além do desenvolvimento de raciocínio lógico e apropriação de elementos da cultura por meio de práticas como programação (linguagem computacional), produção e leitura crítica das

[57] Mafra e Santos (2022) definem as tecnologias educacionais como uma gama variada os artefatos e dispositivos tecnológicos, com potencial educativo, que englobam desde as tecnologias mais simples, como os marcadores de quadro branco, lápis de giz e livros, até as tecnologias mais recentes, como as ferramentas digitais, como por exemplo, "kits"de robótica e simuladores".

> mídias, prototipagem e robótica, podem auxiliar o/a professor/a e estudantes na resolução de problemas, no levantamento de hipóteses, na leitura e escrita, no desenvolvimento da criatividade e na busca por soluções colaborativas para a comunidade escolar e seu entorno (EBM Tapera, 2023, p.50, grifo nosso).

Outros termos relacionados com a cultura digital, como “tecnologias digitais”, “letramento digital”, “ensino híbrido” e “cultura maker”, também estão presentes nestes dois PPP(s). E, ampliando um pouco mais as discussões, o PPP da EBM Tapera menciona também o termo “cidadania digital”.

Estes termos, mencionados nos PPP(s) das Escolas do Futuro, bem como nos outros documentos educacionais descritos anteriormente, serão analisados na próxima seção desta pesquisa.

6 ANÁLISE DOS DADOS

Após realizar a descrição do corpus documental desta pesquisa, na qual nos ocupamos em destacar suas principais características, finalizamos mais uma ação prevista para a etapa denominada “tratamento dos resultados" (Bardin, 1995) e nos encaminhamos para desenvolver a terceira e última etapa deste processo, que corresponde à análise dos dados.

Nesta etapa é feita a análise dos dados propriamente dita. Após a criação das categorias, é possível se realizar a inferência[58], que é, por sinal, um conceito muito importante para o processo de análise de conteúdo, sendo considerada por Bardin (1995, p.39) como um procedimento intermediário, localizado entre a descrição (a enumeração das características do texto, resumida após tratamento) e a interpretação (a significação concedida a estas características), e “que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra”.

Na perspectiva de Franco (2008, p.29)

> produzir inferências é a razão de ser da análise de conteúdo. É ela que confere a esse procedimento relevância teórica, uma vez que implica pelo menos uma comparação, já que a informação puramente descritiva, sobre o conteúdo de uma mensagem (escrita, falada e/ou figurativa) é sem sentido até que seja relacionado a outros dados. O vínculo entre eles é representado por alguma forma de teoria.

Por uma questão de organização, consideramos importante proceder à análise dos documentos, separando-os em dois blocos: a) documentos educacionais a nível federal e municipal (BNCC; Decreto Nº20.763/2019; Orientações Para as Escolas do Futuro) e b) Projetos Político-Pedagógico das Escolas do Futuro de Florianópolis.

6.1 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS EDUCACIONAIS BNCC, DECRETO 20.763/2019 E ORIENTAÇÕES PARA A AMPLIAÇÃO DE JORNADA ESCOLAR EM TEMPO INTEGRAL E ESCOLAS DO FUTURO

Para facilitar a análise dos documentos, organizamos a sua apresentação do seguinte modo: no caso da BNCC, devido a maior quantidade de informações,

[58] Segundo Bardin (1995, p.39) é a “operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras".

discutiremos, em três subtópicos, as três categorias criadas na etapa onde realizamos o “tratamento de dados”, a saber: “Práticas Educativas *com* e *sobre* as Tecnologias Digitais”, “Educação (em tempo) Integral”; e “Práticas Educativas Inovadoras”. Quanto aos demais documentos, faremos a discussão das três categorias supracitadas, em um único texto e ao final, apresentaremos as interlocuções entre os três documentos.

6.1.1 a) Práticas educativas *com* e *sobre* as tecnologias digitais na BNCC

Tendo em vista que esta pesquisa tem como objetivo analisar como a Cultura Digital se insere na política educacional que institui nas “Escolas do Futuro” de Florianópolis e, sendo estas escolas de ensino fundamental, focaremos nossa análise na parte do documento que se refere especificamente à essa etapa da educação básica.

O primeiro registro sobre a Cultura Digital foi localizado na página 9, onde são apresentadas as dez Competências Gerais a serem desenvolvidas ne educação básica. Mais adiante, na página 61, apresentam-se argumentos em favor de se estimular as discussões sobre a Cultura Digital nas instituições escolares:

> Há que se considerar, ainda, que a **cultura digital** tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas. Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, tablets e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores. Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da **cultura digital**, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. Por sua vez, essa cultura também apresenta forte apelo emocional e induz ao imediatismo de respostas e à efemeridade das informações, privilegiando análises superficiais e o uso de imagens e formas de expressão mais sintéticas, diferentes dos modos de dizer e argumentar característicos da vida escolar. (...) É importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais. Contudo, também é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na **cultura digital** (Brasil, 2018, p.61).

Observamos nesta citação, uma preocupação com os impactos da Cultura digital na vida das crianças e jovens, e o papel que cabe à escola desempenhar nesse contexto. Notamos aqui, uma perspectiva que valoriza as práticas educativas *com* e *sobre* a Cultura Digital, pois ao mesmo tempo que aponta a necessidade de se

incorporar novas linguagens e novas formas de comunicação, também indica a importância de desenvolver nos (nas) estudantes uma atitude crítica perante as tecnologias e mídias digitais. Por mais que tenhamos hoje, mais acesso à informação, facilitado pelo uso das tecnologias digitais, não se pode esquecer o quanto esta informação está cada vez mais fragmentada e frequentemente encontra-se descontextualizada (Sancho, 2014). E, além disso, o fato de "dispor de mais informação não significa contar com os recursos intelectuais e emocionais necessários para dialogar com ela de forma crítica, dar-lhe sentido e convertê-la em um conhecimento que nos possibilite aprender sobre nós mesmos, os outros e o mundo que nos rodeia" (Sancho, 2014, p. 75).

É nesse sentido que as práticas educativas *com* e *sobre* a Cultura Digital apresentam a sua maior potencialidade, sobretudo no momento histórico que vivemos, a fase "dataficada" da Cultura Digital (Lemos, 2021, Santaella, 2024). Em meio às transformações profundas que as tecnologias digitais vêm provocando nos modos de comunicação, de produzir e de receber informações, Reis (2022, p.16) defende que, "sobretudo, na educação básica, é preciso desenvolver processos formativos éticos, capazes de conduzir o educando à reflexão do conjunto de hábitos, que formam os valores necessários ao convívio social", pois " se um usuário não consegue refletir a dimensão ética, estética e política das interações que tece nos ambientes virtuais, este internauta acaba se tornando um simples consumidor do capitalismo mundial integrado" (Reis, 2022, p.17). O autor adverte que

> diante das assimetrias de poder que estão embutidas nas tecnologias digitais, nosso grande desafio enquanto educadores é conscientizar os estudantes, ou seja, fazê-los refletir sobre o que no senso comum é invisível: algoritmos, bolha digital, Big Data, inteligência artificial (Reis, 2022, p.09).

Reis (2022, p.16) ainda destaca o papel da educação escolar, enquanto "elemento essencial para que o jovem infonauta possa desenvolver habilidades de interrogar e desafiar as representações preconceituosas, extremistas, bem como as violências simbólicas tecidas nas redes sociais digitais". Esse aspecto também foi mencionado na BNCC, quando reconhece que o processo educativo tem muito a ganhar, ao levar em conta as vivências dos(as) estudantes. De acordo com este documento, compreender os(as) estudantes como seres constituídos nas interações com outras pessoas, inclusive no universo da cultura midiática e digital, fortalece o

potencial da escola como espaço de formação para uma cidadania consciente, crítica e participativa:

> Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes. Além disso, e tendo por base o compromisso da escola de propiciar uma formação integral, balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos, é preciso considerar a necessidade de desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola (Brasil, 2018, p.61).

A defesa de uma postura crítica e consciente com relação às tecnologias digitais, descrita nos excertos mencionados anteriormente, também foi identificada com frequência no texto da área de Linguagens, principalmente, no componente curricular de Língua Portuguesa, no qual se apresentam argumentos a favor de se promover letramentos digitais:

> Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais (Brasil, 2018, p.69).

Neste componente curricular, o texto enfatiza que para atender às demandas da sociedade contemporânea a escola deve contemplar de forma crítica as novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de se promover um uso qualificado e ético das TDIC, tão necessário para o trabalho, para o estudo e para a vida cotidiana, mas também para fomentar o debate relacionado a essas práticas e usos, pois é “preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários” (Brasil, 2018, p.69). Neste contexto, coube um cuidado especial com as redes sociais digitais, que teve destaque no eixo “leitura”, que além do texto escrito, trabalha “com a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais” (Brasil, 2018, p.72). Neste sentido, para a reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos, define-se que é necessário:

> Analisar as diferentes formas de manifestação da compreensão ativa (réplica ativa) dos textos que circulam nas redes sociais, blogs/microblog, sites e afins e os gêneros que conformam essas práticas de linguagem, como: comentário, carta de leitor, post em rede social, gif, meme, fanfic, vlogs variados, political remix,charge digital, paródias de diferentes tipos, vídeos-minuto, e-zine, fanzine, fanvídeo, vidding, gameplay, walkthrough, detonado, machinima, trailer honesto, playlists comentadas de diferentes tipos etc., de forma a ampliar a compreensão de textos que pertencem a esses gêneros e a possibilitar uma participação mais qualificada do ponto de vista ético, estético e político nas práticas de linguagem da cultura digital (Brasil, 2018, p.73).

A Cultura Digital também ganha espaço ao se tratar da esfera jornalística-midiática, na qual se chama atenção para questões como a confiabilidade da informação, a proliferação de *fake news*, e a manipulação de fatos e opiniões

> Para além dos gêneros [jornalísticos – informativos e opinativos – e os publicitários] são consideradas práticas contemporâneas de curtir, comentar, redistribuir, publicar notícias, curar etc. e tematizadas questões polêmicas envolvendo as dinâmicas das redes sociais e os interesses que movem a esfera jornalística-midiática (Brasil, 2018, p.136).

De acordo com Soares (2018, p.16), ao se valorizar a interlocução entre educação, comunicação e mídias, a BNCC incorpora “em suas proposituras primordiais não apenas os conteúdos, mas a própria estrutura do discurso proferido pelos mídia-educadores e educomunicadores há pelo menos quatro décadas”. Isto fica evidente ao se verificar a competência específica deste componente curricular que visa “mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais” (Brasil, 2018, p.87). E também, nas seguintes habilidades:

> (EF89LP02) Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital (meme, gif, comentário, charge digital etc.) envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes (Brasil, 2018. p.177).

> (EF89LP18) Explorar e analisar instâncias e canais de participação disponíveis na escola (conselho de escola, outros colegiados, grêmio livre), na comunidade (associações, coletivos, movimentos, etc.), no município ou no país, incluindo formas de participação digital, como canais e plataformas de participação (como portal e-cidadania), serviços, portais e ferramentas de acompanhamentos do trabalho de políticos e de tramitação de leis, canais de educação política, bem como de propostas e proposições que circulam nesses canais, de forma a participar do debate de ideias e propostas na esfera social e a engajar-se com a busca de soluções para problemas ou

> questões que envolvam a vida da escola e da comunidade(Brasil, 2018,p.183).

Entretanto, como ressalta Soares (2018, p.13), por mais que a BNCC expresse, com bastante nitidez, orientações para a implementação de uma educação midiática, não existem certezas quanto a sua efetiva realização nos desenhos curriculares, “sobretudo quando se leva em conta que as expressões usadas, caso não sejam parte da cultura que dá suporte ao plano curricular, soarão como frases soltas de mero discurso protocolar”. Este autor acrescenta ainda, que a BNCC reconhece que a execução das premissas defendidas pela mídia-educação/educomunicação “necessitará, por seu caráter transdisciplinar, de outros saberes que não apenas aqueles tradicionalmente exigidos dos professores das disciplinas do ensino fundamental” (Soares,2018, p.16). Assim, nos parece que para alcançar as metas estabelecidas pela BNCC com relação interlocução entre educação, comunicação e mídias faz-se necessário que as correntes teóricas mídia-educação/educomunicação estejam presentes nos currículos de formação inicial e continuada, ou, como afirma Soares (2018, p.22) que as escolas se abram a estes profissionais, os mídia-educadores - que trabalham a “presença das tecnologias da informação e dos meios de comunicação na sociedade e nas práticas educativas”, ou os educomunicadores – para quem, “além da recepção crítica da mídia, interessa especialmente a própria gestão dos processos comunicativos, em propostas de autogestão no emprego das tecnologias a serviço da construção do aprendizado sobre práticas cidadãs”.

No componente curricular de História, estabeleceu-se como uma das competências específicas: “Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais” (Brasil, 2018, p.402). Também identificamos a utilização de tecnologias digitais dentre os “objetos de conhecimento”, caracterizados como fontes históricas: “relatos orais, objetos, imagens (pinturas, fotografias, vídeos), músicas, escrita, tecnologias digitais de informação e comunicação e inscrições nas paredes, ruas e espaços sociais” (Brasil, 2018, p.408). Além disso, observamos um destaque para a importância de se compreender as mudanças provocadas na sociedade em decorrência do uso das tecnologias digitais, indicado nas seguintes habilidades:

> (EF04HI08). Identificar as transformações ocorridas nos meios de comunicação (cultura oral, imprensa, rádio, televisão, cinema, internet e demais tecnologias digitais de informação e comunicação) e discutir seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais (Brasil, 2018, p.413).
> (EF09HI33). Analisar as transformações nas relações políticas locais e globais geradas pelo desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação (Brasil, 2018, p.433).

Entendemos que o desenvolvimento dessas habilidades tem muito a contribuir para que os(as) estudantes possam compreender o contexto contemporâneo, nas suas dimensões sociais, políticas, culturais e econômica, no entanto, nos parece que o texto poderia trazer mais elementos que indicassem assuntos relevantes a serem trabalhados nestas habilidades, como por exemplo, tratar da fase mais atual do capitalismo, cuja principal característica é o uso da inteligência algorítmica para coletar, armazenar e manipular os dados pessoais de usuários da *Web*, transformando essas informações na sua mais importante moeda (Santaella, 2022). Além disso, tendo em vista que um dos aspectos preconizados pelo campo da Educação Histórica (Barca, 2001) é o trabalho investigativo com as fontes- que implica conhecer o processo de leitura de fontes (nos seus mais variados suportes), saber quem as produziu e com quais interesses, verificar sua validade, e saber relacioná-la com outros documentos históricos e informações-, nos parece oportuno o desenvolvimento de habilidades que possibilitasse aos (às) estudantes aplicar esses conhecimentos às fontes provenientes da *Web* (Carie *et al.*, 2021), sobretudo no contexto contemporâneo onde a proliferação de notícias falsas ameaçam vidas e a sobrevivência de sistemas democráticos.

O componente curricular Ciências da Natureza também inclui a tecnologia digital no rol de competências específicas:

> Utilizar diferentes linguagens e tecnologias digitais de informação e comunicação para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas das Ciências da Natureza de forma crítica, significativa, reflexiva e ética (Brasil, 2018, p.324).

No entanto, ao contrário dos componentes curriculares de História e Língua Portuguesa - que indicam as habilidades a serem desenvolvidas pelos(as) estudantes, o componente curricular Ciências da Natureza não define de que forma essa competência poderá ser desenvolvida.

Observamos até aqui, a presença de uma perspectiva sobre as tecnologias como “artefato sociocultural” (Heinsfeld e Pischetola, 2019). A percepção das tecnologias como cultura está ligada à ideia de que “a evolução e o desenvolvimento dos artefatos não refletem somente uma evolução técnico-econômica, mas também as relações entre os sistemas e os ambientes em que se inserem” (Heinsfeld e Pischetola, 2019, p.4). Segundo estas autoras, isso significa considerá-las sob outros aspectos que vão além da descrição do que são, para que servem e de como utilizá-las, e tentar entendê-las como objetos e práticas que possuem uma dimensão material, funcional e também simbólica e estética. No contexto escolar, sob esta perspectiva, espera-se que “a incorporação das tecnologias digitais em sala de aula desloca-se da capacidade técnica e operacional para o engajamento em práticas sociais significativas" (Heinsfeld e Pischetola, 2019, p.6).

Esta forma de conceber a tecnologia a partir de um viés cultural, difere-se de um outro tipo de visão, que considera a tecnologia como uma ferramenta, ou seja, como um “artefato técnico” (Heinsfeld e Pischetola, 2019)[59]. Essa visão denota uma noção utilitarista dos avanços científicos, baseado no entendimento de que tecnologia, sociedade e cultura encontram-se separadas e independentes, sendo que “a cultura é vista como uma dinâmica de representações; a sociedade, como o conjunto de seus atores; e a tecnologia, como seus artefatos (Heinsfeld e Pischetola, 2019, p.4).

Esta perspectiva, que trata a tecnologia como “artefato técnico”, foi identificada na BNCC nos textos de componentes curriculares de Matemática (páginas 267, 269, 289, 293, 297, 303, 313, 317) e Geografia, nos quais as referências feitas às tecnologias se encontram atreladas ao desenvolvimento de habilidades, e indicam a utilização da tecnologia como um recurso técnico, contrastando-se assim, com a perspectiva sociocultural observadas nos componentes curriculares de Língua, Portuguesa, Ciências da Natureza e História:

> (EF07GE09). Interpretar e elaborar mapas temáticos e históricos, inclusive utilizando tecnologias digitais, com informações demográficas e econômicas do Brasil (cartogramas) identificando padrões espaciais, regionalizações e analogias espaciais (Brasil, 2018, p.387).

[59] Heinsfeld e Pischetola (2019) afirmam que existem outras visões de tecnologia, mas, que é válido considerar estas duas perspectivas como uma base inicial para compreendermos seus desdobramentos e nuances.

Devido à grande quantidade de registros sobre o uso de tecnologias digitais no componente curricular de Matemática, citaremos apenas duas habilidades, a nível de exemplo:

> (EF03MA16) Reconhecer figuras congruentes, usando sobreposição e desenhos em malhas quadriculadas ou triangulares, incluindo o uso de tecnologias digitais.(EF03MA28) Realizar pesquisa envolvendo variáveis categóricas em um universo de até 50 elementos, organizar os dados coletados utilizando listas, tabelas simples ou de dupla entrada e representá-los em gráficos de colunas simples, com e sem uso de tecnologias digitais(Brasil, 2018, p.289).

Com base no exposto, constatamos que na BNCC prevalece uma perspectiva sociocultural da Cultura Digital. No entanto, o fato de as proposições a respeito da inserção das tecnologias digitais nas práticas educativas, se concentrarem sobretudo nos textos introdutórios dos componentes curriculares - sendo poucas as habilidades que especificam o seu uso -, nos parece que fica a cargo dos sistemas de ensino, no processo de construção dos seus currículos, determinar os assuntos que devem ser trabalhados para desenvolver as competências específicas relacionadas à temática da Cultura Digital. Por um lado, isto pode se configurar como algo positivo, tendo em vista que deixa espaço para que cada sistema de ensino desenvolva as atividades adequadas ao seu contexto, por outro lado, pode ser visto como algo negativo, se os(as) profissionais que compõem esses sistemas de ensino não tiverem tido uma formação (inicial ou continuada) que os(as) motivem a trabalhar com e sobre as tecnologias digitais em sala de aula. Dessa forma, fica evidente a necessidade de uma maior atenção na elaboração de propostas que efetivamente contribuam para promoção de práticas educativas comprometidas em desenvolver nas crianças e jovens as habilidades estabelecidas na Competência Geral número cinco da BNCC, que se refere à Cultura Digital.

Contudo, cabe ressaltar que a BNCC “é potencialmente uma porta que se abre para que passemos a considerar as TDIC como elemento intrínseco à nossa cultura, com epistemologia própria e não apenas como ferramenta para produção de gêneros textuais” Coutinho e Girardello (2021, p.69).

6.1.1 b) Educação (em tempo) Integral na BNCC

A BNCC não aborda a questão da jornada de tempo integral no ensino fundamental. Quando, na seção “Introdução”, anuncia o seu comprometimento com

educação integral, afirma que, independente da duração da jornada escolar, entende a educação integral como a “construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” (Brasil, 2018, p.14).

Neste cenário, a BNCC entende que a educação escolar precisa estar comprometida em oferecer aos (às) estudantes uma formação que lhes possibilitem “reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações” (Brasil,2018, p.14). Saber lidar com a grande quantidade de informações disponíveis na sociedade contemporânea, é, a propósito, uma questão que adquire grande relevância na BNCC, que estabelece que os (as) estudantes necessitam deste tipo de formação, para poder

> atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (Brasil, 2018, p.14).

Diante disto, podemos considerar que para a se promover uma educação integral na contemporaneidade, de acordo com a BNCC, os conhecimentos relacionados à Cultura Digital tornam-se imprescindíveis.

6.1.1 c) Práticas Educativas Inovadoras na BNCC

A BNCC reconhece que a sociedade contemporânea requer um olhar inovador às questões centrais do processo educativo: “o que aprender, para quê aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado” (Brasil, 2018, p.14). Observamos que este documento incentiva as redes de ensino e as instituições escolares - respeitando a sua realidade local, seu contexto e as características dos (das) estudantes- a decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem” (Brasil, 2018, p.16). Estas práticas colaborativas, podem ser feitas, de acordo com o que diz a BNCC, aproveitando-se “do potencial de comunicação do universo digital”, que podem

ser usados para “instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes” (Brasil, 2018, p.61).

Entendemos, portanto, que a BNCC reconhece o papel das tecnologias digitais para a promoção de práticas educativas inovadoras, no entanto, é preciso ressaltar que o discurso sobre inovação não é um tema recorrente na parte deste texto documento que se refere ao ensino fundamental, haja visto que localizamos apenas duas ocasiões que fazem menção a este termo, na páginas 14, como já havíamos mencionado anteriormente, e na página 21, onde se incita uma atuação do MEC que inclua além do apoio técnico e financeiro

> o fomento a inovações e a disseminação de casos de sucesso; o apoio a experiências curriculares inovadoras; a criação de oportunidades de acesso a conhecimentos e experiências de outros países; e, ainda, o fomento de estudos e pesquisas sobre currículos e temas afins (Brasil, 2018, p.21).

Vale lembrar que o discurso sobre inovação passou a ganhar espaço no contexto escolar, de acordo com Pischetola e Miranda (2021), quando se começou a buscar soluções para escola pensando em uma “formação para o século XXI", considerando-se que havia um descompasso entre a escola e as práticas possibilitadas pelas tecnologias digitais e pela Internet. A chamada “crise da organização escolar”, segundo estas autoras, reflete uma instabilidade no campo da educação, que ao mesmo tempo que mantém características como segregação, seleção e homogeneidade, adquiridas e mantidas desde o século XVIII, busca se reconfigurar frente à necessidade de se abarcar a heterogeneidade, a diversidade e a multidimensionalidade que o cenário contemporâneo demanda.

O conceito de inovação foi desenvolvido pelo economista e cientista político austríaco Joseph A. Schumpeter, na obra *Teoria do desenvolvimento econômico*, de 1912, na qual o autor explica como a inovação está no centro da dinâmica econômica capitalista (Pischetola e Miranda, 2021). No campo da educação, o conceito de inovação começou a ganhar visibilidade após a sua utilização pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e, na maioria das vezes, aparece associado à adoção das tecnologias na escola apenas pelo viés tecnicista, que dá ênfase apenas aos aspectos materiais e ferramentais das tecnologias (Pischetola e Miranda, 2021).

Pischetola e Miranda (2021, p.48) alertam para o fato de que ao ser transpor para o campo da educação um conceito procedente do campo da economia, corre-se

o risco de que este conceito venha “impregnado de princípios pautados apenas na busca pelo desenvolvimento econômico, no qual se procura transformar a escola enfatizando as inovações tecnológicas antes de se propor novas interações entre seus integrantes”. Aparentemente, este não é o caso da BNCC, pois, como vimos anteriormente, ela defende que se adotem as tecnologias digitais para “instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes” (Brasil, 2018, p.61). Contudo, há que se considerar, conforme destacam Pretto e Bonilla (2022, p. 153), que "desde o final da década de 1990, o sistema educacional brasileiro vem sofrendo forte pressão e ingerência do sistema produtivo, das empresas nacionais e transnacionais". Esses grupos empresariais, por meio das fundações ou movimentos que eles mesmos criam, conseguem atuar de forma muito intensa nas definições das políticas educacionais, aprovando suas pautas nas diretrizes e nos marcos legais, tais como a BNCC, as Diretrizes de Formação de Professores, e o Programa de Inovação Conectada (Pretto e Bonilla, 2022). A propósito, o Programa de Inovação Conectada[60], na visão de Pretto e Bonilla (2022), deveria estar sob a responsabilidade dos poderes públicos (a nível federal, estadual ou municipal) ou diretamente das escolas, mas é praticamente elaborado e executado pela Sincroniza Educação[61], uma parceria entre a Fundação Lemann e os outros grupos empresariais.

6.1.2 Decreto 20.763/2019

Para a análise deste documento, optamos por discutir as três categorias de análise que direcionam o nosso olhar nesta pesquisa, reunidas em um único texto, considerando que se trata de um documento de apenas três páginas, cujas informações mais relevantes encontram-se concentradas em dois incisos do artigo 1.

Começamos por analisar o inciso 1º do Art. 1º, que destaca a intencionalidade de se promover uma formação integral emancipatória[62]:

---

[60] O Programa Inovação Conectada foi instituído pelo Decreto 9.204, de 23 de novembro de 2017, com os objetivos de “apoiar a universalização do acesso à internet em alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na educação básica”. Disponível em <https://www.gov.br/mec/pt-br/areas-de-atuacao/eb/piec#:~:text=Institu%C3%ADdo%20pelo%20Decreto/%/209.204%2C%20de,da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20(CGTI).> Acesso em 08 Jun. 2024.

[61] Para saber mais, acessar : <https://www.sincronizaeducacao.com.br/>. Acesso em 08 Jun. 2024.

[62] Nesta dissertação o conceito de emancipação é entendido a partir da perspectiva de Paulo Freire. Para ele, a emancipação é “o elemento fulcral da constituição do ser humano na perspectiva de

> § 1º As Escolas do Futuro são em tempo integral e múltiplas linguagens (Língua Portuguesa, Inglês, Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e **Letramento Digital**) tendo por objetivo propiciar a formação de indivíduos autônomos, críticos, com enfoque na **formação humana integral e que tenha a emancipação como meta**. (Florianópolis, 2019a, grifos nossos)

Na escrita deste texto coloca-se a emancipação como uma meta a ser alcançada. Tendo em vista que pensar uma formação humana integral no contexto contemporâneo, requer refletir e problematizar a influência que a cultura digital exerce sobre a sociedade (Lévy, 2010; Santaella, 2013, 2020), nos parece pertinente que, entre as aprendizagens que serão desenvolvidas nas Escolas do Futuro, conste o "letramento Digital". Vale lembrar que, de acordo com Buckingham (2010) o Letramento Digital implica muito mais do que uma questão funcional ou instrumental de saber usar as tecnologias digitais. Segundo este autor, crianças e jovens, além de saberem como usar o computador e fazer pesquisas na *web*, precisam saber avaliar e usar de forma crítica as informações disponíveis nas mídias digitais, para deste modo, transformá-las em conhecimento. Para isso é necessário que saibam

> fazer perguntas sobre as fontes dessa informação, os interesses de seus produtores e as formas como ela representa o mundo, compreendendo como estes desenvolvimentos tecnológicos estão relacionados a forças sociais, políticas e econômicas mais amplas (Buckingham, 2010, p.49).

Neste sentido, destaca-se o fato de o decreto incluir a aprendizagem do letramento digital, dentro de um projeto de educação em tempo integral cuja meta é promover uma formação humana emancipatória. Nos parece oportuno frisar que ao se incluir o letramento digital nas suas atividades educativas, está se contribuindo para a inclusão digital (Lima, 2016), que por sua vez, poderá resultar em inclusão social, pois, está possibilitando que todas as crianças e jovens que frequentam a escola básica tenham acesso às tecnologias digitais, e a uma formação voltada para o seu uso consciente.

---

desenvolvimento de todas as potencialidades". Esta concepção tem como base a ideia do "ser mais", uma capacidade inerente à todas as pessoas, mas que caberia à educação emancipadora propiciar as condições para o seu desenvolvimento, superando os processos de opressão, as determinações culturais, sociais, econômicas e os condicionamentos históricos, desenvolvendo assim, todas as potencialidades de cada indivíduo. [Editorial]Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 14, n. 29, p. 259-266, mai./ago. 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>261Um tributo a Paulo Freire, patrono da educação brasileira

Cabe ainda lembrar, que o compromisso com a emancipação humana e sua libertação não pode “prescindir da ciência e nem da tecnologia” com as quais é possível se instrumentalizar “para melhor lutar por esta causa” Freire (1979, p.11).

Outro aspecto que queremos destacar analisando o Art. 1 deste decreto, é que ali se informa que o decreto institui na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis o modelo de Unidade Educativa denominado Escola do Futuro, que são escolas em tempo integral. No entanto, considerando que escolas que oferecem educação em tempo integral já eram uma realidade na rede de ensino deste município antes da assinatura deste decreto - 07 de outubro de 2019-[63], se pode inferir que, com este documento, a prefeitura de Florianópolis, visa desenvolver nestas escolas um projeto educacional com práticas educativas diferenciadas, como aponta o Art. 1º :§ 3º, que diz que :“As Escolas do Futuro desenvolverão um **projeto educacional inovador na perspectiva de um ensino híbrido com uso de metodologias ativas** para o desenvolvimento das aprendizagens” (Florianópolis, 2019a, grupos nossos)

. Ainda neste texto, foi possível constatar uma perspectiva que sugere que a implantação um “projeto educacional inovador” está atrelado ao trabalho com as tecnologias digitais, uma vez que o decreto estabelece que o projeto educacional desenvolvido nas Escolas do Futuro será realizado utilizando-se de “metodologias ativas” que empregam o “ensino híbrido”, por meio do qual se pretende promover, entre outras aprendizagens, o “letramento digital”.

Metodologias ativas, segundo Valente (2018, p.80) “constituem alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e de aprendizagem no aprendiz, envolvendo-o na aprendizagem por descoberta, investigação ou resolução de problemas. Esta proposta de um ensino menos centrado no professor, no entanto, não é nova. Segundo o autor, “no início do século passado, John Dewey[64] concebeu

---

[63] Conforme publicação de 14/03/2019, no site da prefeitura, “a Ampliação da Jornada Escolar em Tempo Integral beneficia na rede municipal de ensino de Florianópolis mais de 2 mil estudantes. Em 16 escolas, por intermédio da Secretaria de Educação, são oferecidas oportunidades de aprendizagem em torno dos eixos Letramento e Numeramento, Artes e cultura, Educomunicação, Educação em Direitos Humanos, Esporte e movimento e Ambiente e sustentabilidade. Participam do programa de educação integral as escolas Acácio Garibaldi São Thiago, Adotiva Liberato Valentim, Albertina Madalena dias, Anísio Teixeira, Batista Pereira, Brigadeiro Eduardo Gomes, Dilma Lúcia dos Santos, Donícia Maria da Costa, Henrique Veras, Herondina Medeiros Zeferino, Intendente Aricomedes da Silva, José Amaro Cordeiro, Luiz Cândido da Silva, Virgílio dos Reis Várzea, José Jacinto Cardoso e Osvaldo Galupo”.
Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/noticias/index.php?pagina=notpagina&noti=20540.

[64] John Dewey (1859-1952) foi um pedagogo e filósofo estadunidense que exerceu grande influência no movimento de renovação da educação em várias partes do mundo. No Brasil inspirou o movimento

e colocou em prática a educação baseada no processo ativo de busca do conhecimento pelo estudante, que deveria exercer sua liberdade. Para Dewey, a educação deveria formar cidadãos competentes e criativos, capazes de gerenciar sua própria liberdade" (Valente, 2018, p.80).

A principal característica das metodologias ativas segundo Valente (2018) é envolver os(as) estudantes em atividades práticas nas quais possam construir conhecimentos a partir dos conteúdos trabalhados nas atividades que realizam, e isso implica desenvolver a capacidade crítica, pensar e conceituar o que fazem, refletir sobre as práticas realizadas, fornecer e receber *feedback*, bem como aprender a interagir com colegas e professor, e explorar atitudes e valores pessoais.

Bacich e Moran (2018) defendem que a integração de metodologias ativas nos processos de ensino-aprendizagem "cria condições adequadas para a construção de conhecimentos e, consequentemente, amplia as possibilidades de desenvolvimento de habilidades e competências para que os sujeitos possam interpretar e analisar criticamente a realidade concreta em que se inserem". Moran (2018) reconhece que a aprendizagem por meio da transmissão (aula expositiva) é importante, mas destaca que a aprendizagem por questionamento e experimentação (a partir de perguntas, pesquisas, atividades, projetos), é mais relevante para uma compreensão mais ampla e profunda. De acordo com este autor, "aprendemos o que nos interessa, o que encontra ressonância, íntima, o que está próximo do estágio de desenvolvimento em que nos encontramos" (Moran, 2018, p.38).

No cenário contemporâneo, de acordo com Pischetola e Miranda (2021, p. 68), as metodologias ativas estão cada vez mais atreladas ao uso de tecnologias digitais, por isso introduziu-se recentemente o conceito de ensino híbrido, que alguns autores incluem na lista das metodologias ativas[65], "mas que, de fato, é uma modalidade transversal a todas elas, tratando-se da possibilidade de desenvolver uma parte da didática com o uso de TIC, tornando semipresenciais os cursos presenciais". Estas

---

da Escola Nova, baseado na experimentação e na verificação. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/john_dewey/>

[65] Segundo Pischetola e Miranda (2021, p.66) entre as metodologias ativas mais conhecidas atualmente no Brasil, estão: " (1) aprendizagem baseada em problemas; (2) metodologia de projeto; (3) estudo de caso; (4) role-play, (5) aula invertida; (6) design thinking, (7) ensino híbrido". Além destas propostas pedagógicas, as autoras citam outras que caberiam no elenco das propostas de metodologias ativas e incluem compartilhamento de informação, trabalho em grupos, proatividade e comprometimento dos alunos, elaboração pessoal, escrita, formulação de perguntas, discussão crítica, desenvolvimento do raciocínio, desenvolvimento de capacidades para intervenção na realidade: os jogos presenciais e virtuais; as oficinas de criatividade; o uso de ferramentas como brainstorming, brainwriting, mapa de empatia, persona, mapa mental etc (Pischetola e Miranda, 2021, p.69).

autoras explicam que no ensino híbrido utilizam-se as tecnologias digitais como um suporte ao aprendizado do(a) estudante, promovendo a sua elaboração e absorção de conteúdos de forma autônoma.

A respeito da ideia de que se considerar as metodologias ativas uma inovação na educação, Pischetola e Miranda (2021, p. 69) em diálogo Christensen *et al.* (2008)[66], afirmam que “a inovação do ensino híbrido é considerada "disruptiva" pois apresenta elementos de ruptura com o formato tradicional da sala de aula e utiliza-se da mobilidade das TIC para dinamizar as aulas”.

Como foi possível observar até aqui, o decreto que institui as Escolas do Futuro relaciona a inovação nos processos educativos ao trabalho com as tecnologias digitais, ainda que isto seja exposto de forma indireta, haja visto que o foco deste documento seja a implementação de escolas com jornada de tempo integral. No entanto, a existência de elementos relacionados à Cultura Digital, como por exemplo, letramento digital e ensino híbrido, nos dá pistas de sua presença nestas escolas. A maneira como estes elementos serão trabalhados nas escolas é uma questão que poderemos verificar na medida em que analisamos os outros documentos que compõem esta pesquisa, a saber, as “Orientações para a Ampliação de Jornada Escolar em Tempo Integral e Escolas do Futuro” e os PPP(s) das quatro Escolas do Futuro.

6.1.3 Orientações para a Ampliação de Jornada Escolar em Tempo Integral e Escolas do Futuro

O documento intitulado “Orientações para a Ampliação de Jornada Escolar em Tempo Integral e Escolas do Futuro” tem como objetivo implementar uma proposta de educação integral em escolas de ensino fundamental na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. O conceito de educação integral adotado por este documento baseia-se na definição apresentada nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, a qual determina que os(as) estudantes da Educação Básica tem o direito de

> desenvolver as suas múltiplas dimensões, bem como conviver com a diversidade, construindo conceitos e valores que possibilitem a produção do conhecimento, o domínio de seus métodos, de suas técnicas e de seus

[66] CHRISTENSEN, C.M.; HORN, M.; JOHNSON, C.W. Disrupting Class: How Disruptive Innovation Will Change the Way the Word Learns. New York: McGraw Hill, 2008.

> procedimentos de mobilização na resposta a diferentes demandas sociais, problematizando a realidade na qual estão inseridos, o seu próprio tempo e lugar histórico e forjando a sua cidadania (Florianópolis, 2015, p.16).
> .

Nesse sentido, esta proposta de educação integral busca criar um ambiente em que ao mesmo tempo que proporciona aos(às) estudantes o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos, abre espaço para produção de novos conhecimentos (Florianópolis, 2022).

Com relação à aproximação entre “educação integral” e “práticas educativas *com* e *sobre* as tecnologias digitais”, encontramos a primeira referência logo na página 3 do documento, onde observamos a mesma perspectiva identificada no Decreto 20.763/2019. No referido texto, ao se apontar que um dos desafios deste projeto é a superação do modelo de trabalho docente cujas aulas se limitam apenas às especificidades dos seus respectivos componentes curriculares -sem levar em conta a transversalidade curricular - sugere-se, como forma de superar esse desafio, que se façam mudanças e que se adotem novas metodologias:

> impõe-se o desafio de se **redesenhar o currículo, articulando e assegurando o direito às ciências, às tecnologias, aos valores, ao universo simbólico, às expressões artísticas, aos ritmos, às vivências, às emoções, às memórias e às identidades das diversas culturas.** Isso pressupõe mais tempo e compromisso dos profissionais no interior das unidades educativas de ensino fundamental. Nessa lógica, propor projetos intra ou extracurriculares que possibilitem o conhecimento aprofundado da realidade - sobretudo das determinantes sociais, econômicas, políticas e culturais que provocam a exclusão, tanto quanto as lutas e resistências pelo direito a um viver justo e digno - tem se revelado uma possibilidade promissora de formação cidadã (Florianópolis, 2022, p.03).

Na página 5 esta relação “educação integral” e “práticas educativas *com* e *sobre* as tecnologias digitais” é um pouco mais explícita:

> Cabe destacar que, para além das dimensões humanas comumente discutidas e abordadas (cognitiva, lúdica, motora, afetiva, ética, linguística, emocional e estética), os percursos geracionais, as necessidades humanas, as culturas, as **tecnologias**, as **mídias**, os **processos inovadores**, as garantias dos direitos sociais e individuais e a integração de políticas públicas despontam como elementos a serem articulados e desafios a serem enfrentados por todos os envolvidos no processo educacional.(...) Nesse sentido, o currículo escolar no ensino fundamental vem sendo desafiado a modificar-se para assegurar o direito à educação para todos os estudantes, o que demanda uma reorganização na perspectiva de acolher as demandas que envolvam:(...) b) **dialogar com as tecnologias e inovações que estão, cada vez mais, presentes no cotidiano dos estudantes e dos profissionais da educação** (Florianópolis, 2022, p.5).

Outro tema que aparece no excerto acima, e que é mencionado em outras partes do documento, é a inovação. Em algumas circunstâncias, o documento faz referência às inovações tecnológicas presentes na sociedade contemporânea, mas na maioria das vezes, o termo “inovação” está associado à necessidade de mudança nos processos educativos, como no trecho a seguir:

> a escola é um espaço de crítica cultural, de pesquisa e de atuação formativa para a vida, atenta às mudanças que vêm se processando na sociedade, inclusive aos avanços tecnológicos e inovadores que demarcam nossa época. Sob esse prisma, **a inovação desponta como elemento importante, o que demanda mudanças de pensamento, de comportamentos e de valores de todos aqueles que se dedicam à educação**, tendo como horizonte a construção e o fortalecimento de uma sociedade mais justa, democrática e humanizadora (Florianópolis, 2022, p.4).

Chama atenção o fato de que neste documento a inovação não está relacionada às “metodologias ativas”, mas sim às “metodologias inclusivas”:

> A reorganização das atividades pedagógicas integradoras ofertadas aos estudantes que frequentam o projeto de Ampliação de Jornada Escolar em Tempo Integral/Escola do Futuro configuram-se como **metodologias** e estratégias que visam à formação coletiva dos estudantes e **têm a premissa teórica de que o processo de ensinar e aprender não se limita à ideia de transferência de conhecimento**. Pelo contrário, o que está em questão é a ideia de possibilitar momentos de pesquisa, produção, construção e socialização de conhecimentos, em que a problematização é um aspecto primordial.
> Na perspectiva das **metodologias inclusivas**, as atividades pedagógicas integradoras **possibilitam que estudantes e professores sejam autores e coautores de redes de aprendizagem**. Nessa metodologia, as atividades pedagógicas integradoras **preveem momentos de interação e partilha de saberes e conhecimentos numa dinâmica mais horizontal de relações e interações**, uma vez que o diálogo é um componente estruturante desta modalidade de trabalho. Portanto, **o ato educativo é concebido como um ato comunicativo em que sentidos e significados são produzidos e compartilhados, promovendo a compreensão da realidade humana em suas múltiplas dimensões sociais** (Florianópolis, 2022, p.12-13, grifos nossos).

Ao analisar a definição de “metodologia inclusiva” apresentada na citação acima, notamos uma semelhança com os propósitos apresentados por Pischetola e Miranda (2021), que entendem por práticas educativas inovadoras aquelas práticas desenvolvidas a partir de uma perspectiva “relacional”, ou seja, que valorizam os conhecimentos produzido nas relações e interação dos participantes do processo educativo. Conforme podemos verificar no texto, o que este documento propõe é que se desenvolvam práticas educativas cujo protagonismo esteja na comunicação estabelecida entre professores(as) e estudantes. Dessa forma, ao estimular novas

formas de interações entre os integrantes do processo de ensino-aprendizagem, que criem uma dinâmica mais horizontal com relação à produção do conhecimento, este documento busca superar a lógica de hierarquia naturalizada no modelo de educação implantado no século XVIII, no qual o professor, ocupando o lugar do saber, ensina os conteúdos aos estudantes, que por sua vez, tomam o lugar do não saber (Pischetola e Miranda, 2021).

Diante disto, entendemos que este documento denota um estímulo para que práticas realmente inovadoras possam ser desenvolvidas, tal como defendem Pischetola e Miranda (2021), uma vez que o documento concebe o "ato educativo" como um "ato comunicativo". Promover a interação entre professores(as) e estudantes, a propósito, também é apontado por Sancho (2007) como um dos sete axiomas[67] que precisam ser desenvolvidos quando se pretende fazer das tecnologias digitais de informação e comunicação, um motor para a inovação pedagógica.

Na mesma linha de pensamento, Coutinho (2020, p.70) também defende que "cabe a escola proporcionar práticas pedagógicas integradoras entre professores e estudantes, experiências significativas na cultura digital e contribuir para que esses atores as compreendam amplamente". E acrescenta, que "é preciso ir além da leitura e produção crítica das mídias, tão usualmente propaladas na Mídia-Educação, e investir na autonomia das pessoas, considerando os novos modos de participação nessa cultura e o entendimento ampliado do mundo que ela permite" (Coutinho, 2020, p. 70).

Partindo da premissa teórica de que o processo de ensino-aprendizagem deve superar a ideia de transferência de conhecimento e "possibilitar momentos de pesquisa, produção, construção e socialização de conhecimentos, em que a problematização é um aspecto primordial" (Florianópolis, 2022, p.12), o documento "Orientações para a Ampliação de Jornada Escolar em Tempo Integral e Escolas do Futuro" organiza as atividades pedagógicas, em termos de tempos e espaços educativos, por meio de oito "Campos de Desenvolvimento", a saber: Apoio Pedagógico – Letramento e Numeramento; Artes e Culturas; Educomunicação e

[67] Os outros axiomas são: 1 infraestrutura tecnológica adequada; 2.integração das TIC a todos os aspectos do currículo; 3.trabalho colaborativo entre gestão escolar e docentes; 4.preocupação com a qualidade das aprendizagens; 5.avaliação do processo educativo como um todo e não apenas no resultado do desempenho dos estudantes nos exames; 6.necessidade de reavaliar algumas concepções pedagógicas no que diz respeito, como por exemplo, a idade apropriada para aprender, a divisão do conjunto de conhecimentos escolares em disciplinas, como algo estável e apresentado de forma linear, (Sancho, 2007, p.22)

Cultura Maker (Letramento Digital); Educação em Direitos Humanos; Corporeidade e Movimento; Sustentabilidade Socioambiental; Empreendedorismo Social; e Língua Brasileira de Sinais. Estes “Campos de Desenvolvimento” foram concebidos a partir de estudos e pesquisas de outras experiências de ampliação de jornada escolar em tempo integral no Brasil e, sobretudo, as experiências vivenciadas no ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (Florianópolis, 2022).

No campo “Educomunicação e Cultura Maker (Letramento Digital) ” é onde estão concentradas as discussões relacionadas às práticas educativas *com* e *sobre* as tecnologias digitais, ainda que o termo tecnologia digital não tenha sido mencionado:

> prevê a realização de atividades voltadas ao trabalho colaborativo que fomente nos estudantes o protagonismo e o espírito empreendedor, onde possam desenvolver soluções criativas para os problemas em suas comunidades, tendo a cultura maker como suporte e fazendo uso das mais diversas linguagens (oral, escrita e audiovisual). As atividades deste Campo de Desenvolvimento devem possibilitar trabalhos que favoreçam a formação científica e tecnológica, além da troca de experiências comunicativas e vivências na e com a comunidade escolar. As atividades deverão oportunizar aos estudantes o exercício da criatividade, da criticidade, do protagonismo, da aprendizagem ativa e colaborativa. Neste Campo de Desenvolvimento podem ser desenvolvidas as seguintes atividades: atividades científicas; jornais escolares; animação (stop motion); gamificação; programação; rádio escola; fotografia; mídias sociais; robótica; dentre outras (Florianópolis, 2022, p.09).

É interessante notar que o título deste “Campo de Desenvolvimento” e os exemplos de atividades propostas para serem desenvolvidas, contemplem as duas perspectivas sobre as tecnologia digitais descritas por (Heinsfeld e Pischetola, 2019): por um lado temos atividades exploram o potencial educativo do campo da comunicação, as quais as tecnologias digitais poderiam ser trabalhadas sob a perspectiva “sociocultural” (jornais e rádios escolares, gamificação, fotografia, e mídias sociais); e do outro lado, temos atividades que trabalham as tecnologias digitais do ponto de vista de “artefato técnico” (atividades científicas, animação (stop motion), programação).

Contudo, se atentarmos para o que está escrito na primeira frase do parágrafo, notamos ali que as tecnologias [digitais] são vistas sob a perspectiva de “artefato técnico”, uma vez que prevê que as atividades que serão realizadas visam fomentar nos(nas) estudantes “o protagonismo e o espírito empreendedor, onde possam desenvolver soluções criativas para os problemas em suas comunidades, tendo a

cultura maker como suporte e fazendo uso das mais diversas linguagens (oral, escrita e audiovisual)". Diante disto, entendemos que o foco das atividades está no trabalho *com* as tecnologias, de modo a promover nos(nas) estudantes habilidades necessárias para a criação de soluções para as demandas da sociedade, ou seja, a formação está voltada para a criação de inovações tecnológicas que fazem girar a economia capitalista.

Ademais, observamos que no título aparece o termo "letramento digital" entre parênteses, o que pode denotar que as atividades relacionadas à "educomunicação" e à "cultura Maker" serão realizadas com vistas a se promover o "letramento digital". Porém, como isso não está escrito, dependerá da interpretação que será dada pelos(as) gestores(as) escolares e professores(as) responsáveis por implementar estas atividades.

.

6.2 ANÁLISE DOS PPP(s)

6.2.1 PPP EBM Osmar Cunha

Neste PPP a única menção ao termo educação integral foi localizada na página 57, ao se falar do programa federal de Saúde e Educação -PSE, cujo objetivo é prover saúde e educação integral de crianças, jovens e adultos da rede pública. Quanto à educação em tempo integral encontramos uma única referência, no item "Metas, Ações e Cronograma", que estabelece como estratégia "promover projetos de Apoio Pedagógico, em tempo integral" como forma de cumprir a meta de "alcançar os índices do IDEB: 6,0 nos anos finais e 6,4 nos anos iniciais até dezembro de 2021(PPP EBM Osmar Cunha, 2021, p.27).

Com relação à Cultura Digital, localizamos alusão a este tema na parte do documento que apresenta a "Sala Informatizada (SI)", a qual é definida como "uma sala de aula diferente, com diferentes mídias e tecnologias, desde o quadro branco até o projetor multimídia" e cuja **"diversidade contribui para que possamos planejar aulas diferentes**, com o objetivo de promover a construção coletiva e partilhada do conhecimento entre educadores e educandos"(PPP EBM Osmar Cunha, 2021, p.40, grifo nosso). Notamos aqui a noção de que o ato de "planejar aulas diferentes"- ou em outras palavras, a inovação no processo de ensino-aprendizagem- está atrelada a incorporação de novas tecnologias às práticas educativas. No entanto,

é válido lembrar que mesmo com salas de aula onde o professor(a) substitui o quadro-negro por telas interativas, e os(as) estudantes troquem seus caderno por tablets, o processo educativo contiua o mesmo pois o(a) professor(a) ainda ocupa uma posição de detentor do saber - aquele que ensina conteúdos para um grupo de estudantes, de nível semelhante de aprendizado e de idade, que ocupa o lugar do não saber (Pischetole e Miranda, 2021).

Neste sentido, cabe aqui lembrar o artigo escrito pela pesquisadora Juana Sancho (2008) que discute sobre a dificuldade que os sistemas educativos têm para converter as “tecnologias [digitais] da Informação e Comunicação - TIC” em “tecnologias para a aprendizagem e conhecimento - TAC”. Para isso, é necessário que se compreenda, reflita e estabeleça relações entre o processo de ensino-aprendizagem e as TDIC, reconhecendo o papel de mediadora que estas podem desempenhar nesse contexto. Quando isso não é feito, as tecnologias digitais são utilizadas apenas como novas ferramentas que poderiam ser substituídas por outros tipos de recursos sem gerar uma transformação nas práticas educativas. Dentre os benefícios da conversão das TIC em TAC Sancho (2008, p. 24, tradução nossa[68]) destaca :

> Defende-se que as TIC podem se converter em TAC porque podem aumentar o grau de autenticidade da aprendizagem e o interesse dos estudantes; construir comunidades virtuais entre diferentes escolas, equipes colaborativas e professores; ajudar a compartilhar perspectivas entre estudantes com distintas bagagens, promovendo a cooperação entre pares e experiências de referência em diferentes campos; facilitar a pesquisa baseada na tecnologia e nos modelos de resolução de problemas para incrementar as habilidades de aprender a aprender; proporcionar formas inovadoras (por exemplo, ferramentas móveis) de integrar o apoio ‘durante o processo’ e as interações em diferentes contextos de aprendizagem.

Pretto e Bonilla (2022) explicam que a inserção de equipamentos nos processos educacionais - as chamadas tecnologias educacionais-, teve início no Brasil no período da ditadura militar (1964-1985) e foi materializado na Lei de

[68] Se mantiene que las TIC se pueden convertir en TAC porque pueden aumentar el grado de autenticidad del aprendizaje y el interés del alumnado; construir comunidades virtuales entre diferentes escuelas, equipos colaborativos y profesorado; ayudar a compartir perspectivas entre estudiantes con distintos bagajes, promoviendo la ayuda entre iguales y experiencias de referencia en diferentes campos; facilitar la indagación basada en la tecnología y los modelos de resolución de problemas para incrementar las habilidades de aprender a aprender; proporcionar formas innovadoras (por ejemplo herramientas móviles) de integrar el apoyo "sobre la marcha" y las interacciones en diferentes contextos de aprendizaje (Järvelä, 2006).

Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Brasil. Lei nº 5.692, 1971). Trata-se de uma estratégia da pedagogia tecnicista que foi adotada pelos militares, que “buscavam por um lado, potencializar a entrada do Brasil no modelo internacional de desenvolvimento e, por outro, acabar com as mazelas da educação” (Pretto e Bonilla, 2022, p.144). Com o fim da ditadura militar, segundo estes autores, teve início uma abordagem mais crítica dos processos formativos, cuja preocupação com o desenvolvimento humano integral e sua inserção crítica na sociedade em que vive, apontavam que não bastava a introdução das tecnologias na educação, era necessário, novas práticas pedagógicas.

Pretto e Bonilla (2022) defendem que se extrapole a dimensão utilitarista das tecnologias, e que estas sejam adotadas como elementos estruturantes de novos territórios educativos, composto por

> novas formas de ordenação da experiência humana, com múltiplos reflexos na área cognitiva e nas ações práticas, ao possibilitar novas formas de comunicação e produção de conhecimento, gerando com isso transformações na consciência individual, na percepção de mundo, nos valores e nas formas de atuação social. (Bonilla, 2002, p. 246 *apud* Pretto e Bonilla, 2022 p.47).

Neste cenário, os autores destacam a importância do letramento digital, por meio do qual busca-se desenvolver habilidades relacionadas à compreensão do contexto tecnológico, que permitam a estudantes e docentes interagir com as tecnologias e estar conscientes das possibilidades e das repercussões que elas têm na vida social. No PPP da EBM Osmar Cunha - na descrição dos objetivos específicos da sala informatizada - localizamos referências à “Ministrar aulas às turmas dos anos iniciais, com atividades voltadas para alfabetização, letramento e pensamento lógico, utilizando softwares educacionais, os programas disponíveis no Linux e jogos educacionais” (p.43). Nos parece que a alfabetização/ letramento mencionada no texto se refere ao uso do computador como um suporte, isto é, um recurso técnico, para a realização dessas atividades e nada tem a ver com a alfabetização/letramento digital, a que Pretto e Bonilla (2022) se referem. No entanto, podemos supor que há uma disposição da escola em promover atividades relacionadas à ideia de “letramento digital”, quando analisamos, uma outra parte do documento - a página 41 -, onde se discute a implantação do conteúdo “Educação para Mídias” nas escolas municipais de Florianópolis (Lei nº 8623/2011) cujo objetivo de “educar e orientar estudantes

sobre a forma de atuação dos meios de comunicação, com o objetivo de estabelecer um relacionamento proveitoso e positivo entre os estudantes e o universo midiático” .

A preocupação com a influência das mídias e das tecnologias na vida dos(as) estudantes é destacada na parte do documento que apresenta sua definição de mídia:

> todo e qualquer meio que possibilite e/ou potencialize a comunicação, ou seja, a construção e a troca de significados, e neste sentido a Internet pode ser considerada uma mídia na sua dimensão comunicativa. A presença das mídias e a **informatização** dos saberes alteram as relações que estabelecemos nos cenários em que circulamos, inclusive na escola, e nos mostram que há outras maneiras de ter acesso a situações de aprendizagem, além de possibilitar a criação de novos recursos didáticos, por meio da multimídia, com texto, som e imagem.A mídia é fonte de informação, entretenimento, oferece recursos para conversas, identificação, reconhecimento ou não, na medida em que selecionamos e avaliamos as imagens, sons, movimentos e narrativas que vivenciamos por meio de suas interfaces imagéticas e/ou sonoras.**Precisamos sempre discutir a presença das mídias e das tecnologias em nossa sociedade e promover debates com nossos educandos, visando fornecer ferramentas e conhecimentos válidos para que eles possam saber escolher e avaliar esse turbilhão de informações a que têm acesso diariamente, a fim de que consigam eleger as que realmente são importantes e significativas, além de entender que nem sempre as mídias e as tecnologias promovem mudanças benéficas** (PPP EBM Osmar Cunha, 2021, p.42, grifo nosso).

Observamos neste texto a intenção de se promover um letramento midiático e paralelamente, um letramento digital. Coutinho e Giraldello (2021, p. 74) entendem o letramento midiático como um processo, que “pela natureza evolutiva das tecnologias nunca estará concluído porque ao dominarmos um dispositivo, uma plataforma, outras estarão sendo implementadas ou atualizadas, e novas formas de relacionamento social sendo estabelecidas”.

Nesse sentido, entendemos que o PPP da EBM Osmar Cunha, ainda que não tenha mencionado explicitamente a Cultura Digital, a considera como um elemento importante de ser trabalhado com os(as) estudantes. De acordo com este documento, a unidade escolar, está tentando se

> encaixar nesse grupo onde todos estão buscando uma unidade na construção de seus planejamentos, onde alguns seguem o livro didático, outros mesclam o novo com conceitos mais tradicionais, mas o mais importante é que este grupo quer acertar e contribuir para que nossos alunos tenham acesso aos recursos culturais relevantes para a conquista de sua cidadania participativa, reflexiva, autônoma e conhecedora de seus direitos e deveres (PPP EBM Osmar Cunha, 2021,p.27).

6.2.2 PPP EBM Osvaldo Machado

O PPP da EBM Osvaldo Machado, tal como observamos no PPP da EBM Osmar Cunha, que não discute a Educação em Tempo Integral. No entanto, afirma, em três passagens do texto, o seu compromisso com a educação integral:

> Objetivo geral [Plano de Atividades]: Tornar o espaço escolar um meio socializador de conhecimentos inter-relacionados com o conhecimento científico, desenvolvendo cidadãos críticos, conscientes, investigadores, criativos, capazes de intervirem na sua realidade social proporcionando a **formação integral dos educandos e educadores** (PPP EBM Osvaldo Machado, 2022, p.30).
> O Planejamento das atividades desenvolvidas pelos professores auxiliares de ensino baseia-se na abordagem dos temas transversais sugeridos pelo Ministério da Educação nos PCNs (1999) que são valores referentes a cidadania: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, trabalho e consumo e pluralidade cultural. São temas que correspondem a questões da vida cotidiana da comunidade. Salienta-se que desses assuntos abordados, trabalha-se conjuntamente conteúdos de língua portuguesa e matemática, enfatizando a leitura, escrita e compreensão e os princípios fundamentais da matemática de forma a contribuir para a **formação integral dos estudantes** (PPP EBM Osvaldo Machado, 2022, p.33).
> Objetivo Geral [Projeto de de gestão): Organizar estratégias, de forma coletiva e democrática, que assegurem uma educação e um ambiente de aprendizagem e convivência de qualidade. Objetivos Específicos: Estreitar laços entre família e unidade educativa, estimulando a participação da comunidade na organização da escola; Melhorar a qualidade do ensino aprendizagem; Contribuir com a **formação integral dos estudantes** (PPP EBM Osvaldo Machado, 2022, p.43).

Neste PPP, não localizamos termos comumente associados à Cultura Digital (tecnologias digitais, mídias digitais ou internet), mas podemos supor sua presença na parte do documento que brevemente descreve as atividades realizadas na Sala Informatizada. Contudo, até mesmo nesta parte do texto, somente identificamos o termo “tecnologias educacionais”:

> a sala informatizada tem como objetivo proporcionar aos educandos e educadores, através das **tecnologias educacionais** a qualificação do processo ensino-aprendizagem, possibilitando aos mesmos o desenvolvimento pessoal e social. Cabe a escola um processo reflexivo de construção e desconstrução, de diálogo, de inquietação e de transformação com relação às **tecnologias educacionais**. Se faz necessário colocar em prática ações que auxiliem no bom aproveitamento das tecnologias para que as mesmas sejam instrumentos favoráveis à aprendizagem. As **tecnologias educacionais** precisam estar em constante avaliação com suas técnicas, e o aprendizado deve estar pautado num trabalho colaborativo, e a metodologia deve oportunizar os educandos e os educadores a explorarem a criatividade e o diálogo, onde o conhecimento vai sendo continuamente construído.O desenvolvimento dos trabalhos, na Sala Informatizada, ocorre diante a discussão com os educadores para saber das possibilidades de execução de

> atividades e projetos, os mesmos são executados através de prévio planejamento com os educadores, mas diante da modificação da especificidade do cargo de coordenador da sala informatizada para professor auxiliar de tecnologia educacional, ocorreu uma modificação nas funções do responsável da sala informatizada, causando muitas vezes uma descontinuidade do trabalho previamente planejado, para priorizar o atendimento de substituição de ausência de professor. **Os trabalhos realizados na Sala Informatizada procuram abranger todas as turmas da escola, dando oportunidade, através: -Do trabalho em aulas expositivas, dialogadas, com o auxílio de imagens e sons.-Dos trabalhos a serem propostos e executados utilizando-se programas para elaboração de textos, apresentações eletrônicas, construção de planilhas, tabelas e gráficos, jogos educativos, entre outros.-De planejamentos de pesquisa para conhecimento e aprofundamento de determinados assuntos, podendo ser a pesquisa individual ou em grupo.-Da construção de algum produto final de um determinado projeto (elaboração de livros, folders,CDs, vídeos, criação de blogs, etc).As atividades e projetos que acontecem na escola são divulgados periodicamente no blog da escola (PPP EBM Osvaldo Machado, 2022, p.33, grifos nossos).**

Como podemos observar nas últimas frases que destacamos no texto, as atividades realizadas com as tecnologias digitais - que estão presentes na Sala Informatizada - não se limitam a explorar apenas suas potencialidades enquanto "artefato técnico". Ao afirmar que os trabalhos realizados na Sala Informatizada auxiliam os processos educacionais das aulas expositivas, dialogadas, oportunizando aos(às) estudantes a utilização de "programas para elaboração de textos, apresentações eletrônicas, construção de planilhas, tabelas e gráficos, jogos educativos", percebemos que as tecnologias digitais (e mais especificamente, o computador) são vistas como "máquinas pedagógicas" (Bonilla e Pretto, 2015). Por outro lado, também observamos que as tecnologias digitais (computador) são utilizadas para a "construção de algum produto final de um determinado projeto (elaboração de livros, folders,CDs, vídeos, criação de blogs, etc)", que posteriormente serão divulgados no blog da escola, o que evidencia, que está se buscando explorar seus potenciais comunicativos, transformando-as, assim, em uma "máquina de comunicação (Bonilla e Pretto, 2015).

De acordo com Bonilla e Pretto (2015) transformar as tecnologias digitais de "máquinas pedagógicas" (ferramentas auxiliares no processo educativo) em "máquinas comunicativas" é um desafio conceitual que precisa ser enfrentado pelas políticas públicas que visam a inserção das tecnologias digitais na escola. Segundo estes autores, as políticas públicas de uso das tecnologias na educação, de uma maneira geral, para justificar o grande investimento feito, buscam transformá-la em uma "máquina pedagógica em vez de máquina de comunicação e de produção de

sentidos, sua principal característica e função" (Bonilla e Pretto, 2015, p. 510). Apropriar-se plenamente do potencial das tecnologias digitais, portanto, seria possibilitar que seu uso fosse feito explorando seus elementos de comunicação para promover os contextos de interação e troca de experiências, favorecendo assim, novas formas de construção do conhecimento (Pretto, 2013).

Frente a isso, ao verificar que o PPP da EBM Osvaldo Machado caminha no sentido de fazer das tecnologias digitais uma "máquina comunicativa", nos parece que aqui abre-se uma oportunidade de colocar em prática o compromisso IV de "estimular as inovações tanto no campo de práticas de ensino quanto no desenvolvimento de projetos", firmado nas diretrizes do PPP (PPP EBM Osvaldo Machado, 2022, p.22, grifos nossos), pois entendemos que as tecnologias digitais têm muito a contribuir nesse sentido.

6.2.3 PPP EBM Mâncio Costa

O PPP da EBM Mâncio Costa mostra mais aderência ao modelo "Escola do Futuro" instituído pelo Decreto 20.763/2019, do que os dois PPP(s) analisados anteriormente. Isto fica evidente ao observarmos, ao longo do documento, vários termos empregados no referido decreto, e também se comprova em seu "Plano de Trabalho" (PPP EBM Mâncio Costa, 2023, p.92), onde consta a informação de que as propostas para as Oficinas Extracurriculares - oferecidas aos estudantes do turno regular (a partir do 4º ano) - têm como referência os eixos contidos nas "Orientações para a ampliação de jornada escolar em tempo integral/ Escolas do Futuro/2022".

A adesão ao modelo educativo "Escola do Futuro" também está expressa no texto do capítulo "Composição Curricular":

> desenvolve suas atividades dentro do espectro da comunicação em múltiplas linguagens (Português, Inglês, Libras e **linguagem tecnológica**), ampliando temas como Educomunicação, ambiente e sustentabilidade, expressão corporal, arte e ciência. Trata-se de um **projeto educacional inovador**, na perspectiva de um **ensino híbrido** com uso de **metodologias ativas*** para o desenvolvimento das aprendizagens, contando ainda com o **ensino integral** (PPP EBM Mâncio Costa, 2023, p. 24, grifos nossos).

Vale destacar, no entanto que, em uma nota de rodapé, se apresenta uma ressalva quanto a sua aproximação com as "metodologias ativas":

> Temos ciência de que as metodologias ativas fazem parte do que Duarte (2011) nomeia "pedagogias do aprender a aprender"[69], as quais se ancoram filosoficamente em perspectiva distinta daquela que sustenta este PPP, que é, por sua vez, fundamentado na pedagogia histórico-crítica[70]. Ainda assim, mantemos tal aproximação, a fim de aderir ao projeto Escola do Futuro, sem com isso perder de vista a fundamentação inerente à perspectiva histórico-crítica. Assume-se, portanto, a diversidade metodológica implicada na prática pedagógica elaborada a diversas mãos (PPP EBM Mâncio Costa, 2023, p. 24).

O posicionamento da escola frente à utilização de metodologias ativas, nos revela um aspecto que consideramos que merece ser discutido ao se analisar a inserção da Cultura Digital nas práticas educativas escolares, pois nos parece válido refletir sobre até que ponto a oposição à perspectiva teórica que fundamenta as metodologias ativas, poderia se configurar como um entrave a esse processo. No entanto, esta discussão, que envolve as possíveis divergências e/ou convergências entre as metodologias ativas e a Pedagogia Histórico-Crítica, exigiria de nós um aprofundamento teórico que foge ao curto espaço de uma dissertação.

Sendo assim, aqui nos limitaremos a interpretar o que está escrito no texto do PPP da escola que, no nosso ponto de vista, afirma que a escola está se dispondo a aceitar desenvolver um trabalho com metodologias ativas, sob a condição de não

---

[69] Duarte (2011) faz críticas a respeito das metodologias ativas, baseado na sua avaliação de que: "o núcleo definidor do lema aprender a aprender reside na desvalorização da transmissão do saber objetivo, na diluição do papel da escola em transmitir esse saber, na descaracterização do papel do professor como alguém que detém um saber transmitido os seus alunos, na própria negação do ato de ensinar (Duarte, 2006, p.08).

[70] A Pedagogia Histórico-Crítica surgiu em um momento conturbado da História do Brasil - nos últimos anos da Ditadura Militar (1964-1985) -, tendo como principal expoente o professor Dermeval Saviani. Neste cenário os movimentos populares pediam a volta da democracia, e isto não se limitava apenas ao âmbito político, de eleições diretas, mas em outros setores sociais, incluindo a escola. Foi neste contexto, que Saviani publicou seu primeiro livro - "Escola e Democracia", de 1982 -, no qual reuniu uma série de artigos que enfatizavam a relação entre Educação e revolução social, sendo a Educação considerada como uma das formas de promover as mudanças (Menger e Valença, 2012). A Pedagogia Histórico-Crítica baseia-se nos pressupostos teóricos de diferentes áreas: da ontologia realista, fundamentada no materialismo histórico marxista e na epistemologia dialética; da psicologia, com os trabalhos da Escola de Vigotski; da área da educação, com as influências de George Snyders e Antonio Gramsci, Mario Alighiero Manacorda e Bogdan Suchodolski (Menger e Valença, 2012). Nessa Teoria da Educação o conhecimento é visto como um instrumento de luta e de emancipação da classe trabalhadora, por isso se defende que a escola deve ensinar os conteúdos clássicos, ou seja, os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, cuja validade extrapola o momento em que foi proposto. Esta prioridade conferida aos conteúdos rendeu críticas à Pedagogia Histórico-Crítica- que foi taxada como uma renovação da Escola Tradicional conteudista -, mas que foram rebatidas por Saviani, que alega que a Escola Tradicional, de origem jesuítica, tem uma base teórica radicalmente oposta à Pedagogia Histórico-Crítica, já que visa a conservação do *status quo* social, enquanto a Pedagogia Histórico-Crítica quer a mudança da sociedade e de sua organização (Menger e Valença, 2012). Neste sentido, a escola não é vista apenas como uma instituição reprodutora da sociedade tal como ela está organizada, ela pode ser uma das molas propulsoras para a mudança.

abdicar dos pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica. No nosso entendimento, isso significa dizer que a escola irá respeitar o método dialético de produção do conhecimento[71], por meio do qual pretende-se fazer com que o(a) estudante se aproprie do conhecimento produzido historicamente para assim transformar a sua realidade (Menger e Valença, 2012).

A forma como o(a) estudante se apropria do conhecimento é uma questão central para a Pedagogia Histórico-Crítica. Ao refletir sobre as implicações das metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem Duarte (2001) concorda que a educação escolar deve desenvolver no(a) estudante a capacidade de buscar por si mesmo novos conhecimentos, a autonomia intelectual, a liberdade de pensamento e de expressão, contudo, critica a hierarquia valorativa empregada pelas pedagogias do “aprender a aprender”, que estabelece que aprender sozinho situa-se num nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da transmissão das formas mais desenvolvidas do conhecimento socialmente existente.

Para Pischetola e Miranda (2019, p.31) as metodologias ativas pressupõem a revisão “dos papéis de ensino e aprendizagem instaurados pelo modelo de escola tradicional e de considerar o aluno como sujeito ativo, autor da sua própria aprendizagem”. Estas autoras reconhecem o amplo potencial dessas propostas, no entanto, alertam que, “quando amparadas em um discurso acrítico, as metodologias ativas podem abrir caminhos para novos tecnicismos e configurar-se apenas como um modismo” (Pischetola e Miranda, 2019, p.30). Nesse sentido, as autoras destacam a necessidade de a educação escolar retirar a sua atenção exclusiva nos indivíduos (professor(a) e estudante), para voltar-se aos grupos sociais e culturais, ao resgate do corpo na construção do conhecimento, aos processos de interação e de aprendizagem reticular e à influência do contexto nessa criação. Ademais, as autoras ressaltam a importância do(a) docente neste processo, e apontam para a necessidade de se desenvolver cada vez mais o seu papel de mediação pedagógica, sobretudo agora, quando vivemos em uma sociedade complexa que precisa de muitos letramentos e habilidades diversificadas, e nesse cenário, “sem mediação pedagógica, desperdiçam-se as possibilidades que as TIC poderiam trazer para a sala

[71] O método dialético de produção do conhecimento consiste em se partir da realidade imediata - empírica-, para se chegar à abstração - ideal e teórica-, e por fim, retornar à realidade (Menger e Valença, 2012).

de aula, quando entendidas como elementos culturais" (Pischetola e Miranda, 2021, p.97).

A preocupação com o desenvolvimento dos variados letramentos que a sociedade contemporânea demanda, a propósito, é uma preocupação expressa no PPP da EBM Mâncio Costa, que menciona que

> é importante fazer com que o estudante se adapte criticamente à nova realidade de extensão social dos mais variados meios de comunicação, em decorrência dos avanços tecnológicos das últimas quatro décadas. O indivíduo está cercado, por todos os lados, pela força dos meios de comunicação, força essa que motiva as diretrizes da vida, que impulsiona, que faz aparecer interesses e necessidades. É necessário criar mecanismos de desenvolvimento da capacidade de maior compreensão dessas formas de comunicação, evitando que o estudante seja apenas um receptor passivo: ele precisa discutir a mensagem, postando-se ativamente diante das situações criadas. (PPP da EBM Mâncio Costa, 2023, p.27).

Observamos neste texto, que para desenvolver nos(nas) estudantes as capacidades necessárias para atuarem de maneira autônoma frente às tecnologias da informação e comunicação, o PPP da escola considera a Educomunicação e a Cultura Digital como grandes aliadas nesse processo, "visto que faz da escola um amplo espaço para experimentação e prática do conhecimento" (PPP da EBM Mâncio Costa, 2023, p.27). Entretanto, na página seguinte do documento, quando se apresenta o título "Letramento Digital - Educomunicação e Movimento Maker", o que vemos é que a preocupação com uma "formação crítica da recepção e da produção midiática", divide espaço com o "Movimento Maker":

> Tendo em vista o desenvolvimento do letramento digital, a Educomunicação utiliza o aprimoramento das diversas linguagens (oral/sinalizada, escrita e audiovisual), por meio de atividades que possibilitem uma formação crítica da recepção e da produção midiática. Neste contexto surge, também, o Movimento Maker, o qual consiste em uma das tendências de práticas que se originou exatamente da formação de grupos de pessoas com interesses similares, que focam no compartilhamento de ideias para melhoria e aprofundamento dos conhecimentos sobre um produto qualquer, no sentido de melhorá-lo e de facilitar sua produção em diversos mercados.
> A cultura maker preza pelo desenvolvimento do espírito investigativo, da capacidade de inovação e de habilidades para a resolução de problemas, que podem ser de variados níveis de complexidade e de distintas naturezas. Além disso, visa ampliar e oportunizar aos estudantes, condições para o desenvolvimento de habilidades e competências ligadas à lógica, noção espacial, pensamento matemático, trabalho em grupo, organização e planejamento de projetos interdisciplinares, criatividade, autonomia e protagonismo social. A partir do planejamento feito para cada disciplina e conteúdo curricular, o docente deve criar situações de aprendizagem que necessariamente envolvem a resolução de problemas. Esses problemas podem estar relacionados, por exemplo, à necessidade de construir, substituir ou consertar algo. Por utilizar metodologias ativas, a cultura maker funciona

> a partir da ação em prol da execução de uma determinada tarefa, tanto de forma individual como coletiva. Nesse sentido, o estudante é um dos principais agentes do seu próprio aprendizado, estando diante de diversas possibilidades de agir, tais como: criar, reelaborar, consertar, modificar e organizar. As atividades deverão oportunizar aos estudantes o exercício da criatividade e da criticidade, além de seu protagonismo na sua produtividade (PPP da EBM Mâncio Costa, 2023, p.28).

Analisando o espaço concedido à explicação sobre o que consiste o "Movimento Maker", e comprando-o ao espaço destinado a fornecer informações sobre o "Letramento Digital" e a "Educomunicação", nos parece que o foco do trabalho com as tecnologias digitais na escola, será direcionado na perspectiva da "cultura maker", prevalecendo assim, uma abordagem que valoriza uso as tecnologias digitais como recursos técnicos.

6.2.4 PPP EBM Tapera

Diferente das outras três "Escolas do Futuro", a EBM Tapera foi construída para ser uma escola com uma proposta de ensino inovadora, como está informado no histórico da escola: "em 2018, iniciou-se a construção da Escola do Futuro, uma escola com uma proposta de ensino diferenciada, inovadora, em tempo integral e de múltiplas linguagens" (PPP da EBM Tapera, 2023, p.05). Ao ler esta frase, podemos supor que foi o projeto de construção da EBM da Tapera que deu origem ao modelo de unidade educativa que a Prefeitura de Florianópolis denominou "Escola do Futuro", e que posteriormente foi expandido às outras três escolas que estavam passando por reformas significativas em seus espaços físicos.

O desenvolvimento de "práticas educativas inovadoras" é o cerne do PPP da EBM Tapera. Neste documento, a inovação encontra-se atrelada às "práticas educativas com e sobre as tecnologias digitais" e, mais que isso, estas duas categorias estão associadas a categoria "educação (em tempo) integral", como podemos ver a seguir:

> A Escola do Futuro desenvolve um **projeto educacional inovador** na perspectiva de um currículo STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts e Mathematics), metodologias ativas, ensino híbrido e aprendizagem baseada em projetos, através da **educação em tempo integral**. A visão é que os estudantes tenham a oportunidade de viver uma escola que permita desenvolver-se em um ambiente que cultive suas capacidades, singularidades**, integre a Educação à tecnologia,** contribuindo para o desenvolvimento de todas as suas dimensões.
> A metodologia está voltada a um modelo de ensino integrado, em que a criatividade e a pesquisa são os principais estímulos. A atividade de pesquisa

> é introduzida de forma interdisciplinar e transversal. Os estudantes participam de experiências e vivências conectadas ao seu mundo real e presente, focadas em resolver situações existentes que surjam no seu dia a dia, proveniente de sua curiosidade e busca de aprendizagem tanto da realidade interna como do mundo externo. **Os estudantes são apresentados a situações onde eles são o protagonista da construção do conhecimento através do movimento Maker. Movimento este que tem como objetivo possibilitar ao estudante, construir, consertar, modificar e fabricar os mais diversos tipos de objetos e projetos com suas próprias mãos** (PPP da EBM Tapera, 2023, p.17, grifos nossos).

Ao analisar o texto destacado acima, nos parece que o PPP da EBM Tapera está em total acordo com o decreto 20.763/2019 e com as "Orientações para a Ampliação de Jornada Escolar em Tempo Integral e Escolas do Futuro". No entanto, verificamos neste documento que a relação entre as três categorias aparece de modo mais explícito, sobretudo na frase que expõe que a visão da escola é: "que os estudantes tenham a oportunidade de viver uma escola que permita desenvolver-se em um ambiente que cultive suas capacidades, singularidades, integre a Educação à tecnologia, contribuindo para o desenvolvimento de todas as suas dimensões". Aqui foi possível identificar um interesse de se oferecer uma educação em tempo integral que extrapola o simples "reforço escolar"- cujo objetivo é melhorar os os resultados de avaliações de larga escala-, e que se alinha com a perspectiva de Cavaliere (2007), que alega que a jornada de tempo integral pode ser uma grande aliada no processo de formação dos sujeitos que fazem parte dessa sociedade complexa em que vivemos, desde que no interior dessas escolas ocorram experiências de compartilhamento de conhecimentos e reflexão.

Outro aspecto que destacamos deste texto, é a informação que seu projeto educacional se desenvolverá na perspectiva de um currículo STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts e Mathematics). De acordo com Lorenzin *et al*. (2018, p. 369) a proposta de um currículo STEAM foi elaborada pela National Academy of Sciences dos Estados Unidos, inspirada no movimento maker, e com o propósito de instigar e aumentar o interesse dos alunos em carreiras científicas e tecnológicas. Segundo essas autoras, inicialmente a sigla era apenas STEM, sendo que a letra "A" - de artes -, foi incorporada posteriormente depois que se percebeu que os processos de inovação e criatividade, tão caros ao século XXI, não estavam sendo suficientemente desenvolvidos nessa proposta.

Desenvolver o currículo STEAM, no entanto, não é uma tarefa simples, requer muito mais do que a incorporação de elementos da tecnologia em atividades de

ensino, depende de professores(as) com habilidades para a compreender e construir conexões entre os conteúdos das áreas relacionadas, assim como uma organização curricular e um planejamento colaborativo que incorpore as contribuições de cada área, para que, assim, possam ser aplicadas e avaliadas no processo de aprendizagem (Riley[72], 2012 *apud* Lorenzin *et al.*, 2018, p. 373). Quanto a isso, nos parece que a escola está buscando se preparar, pois, conforme informa o PPP, a escola promoveu durante o ano de 2022 um projeto para formação descentralizada com objetivo de qualificação dos(das) docentes nesta metodologia, " para que esses descobrimentos se transformem em ferramentas práticas que melhorem continuamente sua capacidade de ensinar (PPP da EBM Tapera, 2023, p.17).

A partir da definição apresentada por Lorenzin *et al.* (2018), e do texto do PPP citado na página anterior, vimos que o currículo STEAM se aproxima das práticas desenvolvidas na "Cultura Maker", no sentido de procurar desenvolver atividades cuja finalidade é a produção de algum bem ou produto. Dessa forma, é possível afirmar que, ao escolher desenvolver suas práticas educativas sob a perspectiva do currículo STEAM, o PPP da EBM Tapera, está privilegiando práticas educativas que contemplem a dimensão de recurso técnico das tecnologias digitais, cujo foco é a formação de mão de obra qualificada que atenda as demandas do mercado.

No entanto, ao observarmos a definição apresentada na página 50, constatamos que por meio da abordagem STEAM também é possível se desenvolver trabalhos que mobilizem aspectos socioculturais das tecnologias digitais:

> Partindo das reflexões sobre a cultura digital, os multiletramentos, a cidadania digital e o pensamento computacional na escola, a Oficina Maker deve propor conhecimentos que, **além do desenvolvimento de raciocínio lógico e apropriação de elementos da cultura por meio de práticas como programação** (linguagem computacional), **produção e leitura crítica das mídias,** prototipagem e robótica, **podem auxiliar o/a professor/a e estudantes na resolução de problemas, no levantamento de hipóteses, na leitura e escrita, no desenvolvimento da criatividade e na busca por soluções colaborativas para a comunidade escolar e seu entorno** (PPP da EBM Tapera, 2023, p.50, grifos nossos).

Sobre a implementação da abordagem STEAM na Educação Básica Maia *et al*. (2021) apontam alguns exemplos de trabalhos desenvolvidos a partir de situações do cotidiano da comunidade em que os estudantes analisam um problema, planejam e propõem soluções para mitigá-lo ou amenizá-lo:

---

[72] RILEY, S. M. STEAM Point. Westminster: Education Closet, 2012.

> Um exemplo de uma prática que vincula-se à abordagem STEAM, e ganhou bastante notoriedade na mídia, foi o trabalho desenvolvido por Garofalo, professora brasileira que figurou entre os finalistas do Global Teacher Prize 2019 que, ao perceber o problema do descarte de lixo na comunidade, propôs com os alunos a coleta de materiais recicláveis e reutilizáveis para desenvolver robótica sustentável (VARKEY FOUNDATION, 2019). Assim como na proposta de Blikstein (2016), que abordou tanto conceitos da proposta pedagógica de Paulo Freire, quanto de Seymour Papert com vistas a emancipação dos estudantes em diferentes dimensões, explorou-se um problema real da comunidade para desenvolver soluções para o consumo de energia elétrica usando a abordagem de mídia mista, em que alta e baixa tecnologia coexistem. Ambas experiências, realizadas no Brasil, especificamente em São Paulo, devem ser disseminadas e melhor apropriadas em razão dos ganhos que representaram para os discentes, e inclusive docentes, em diferentes dimensões: cognitivas, afetivas e sociais (Maia *et al.*, 2021, p. 70).

Como vimos anteriormente, a utilização da tecnologia digital enquanto "artefato técnico", portanto, não é a perspectiva que prevalece no PPP da escola. Em outras partes do documento também verificamos a presença de uma perspectiva sociocultural, como mostra, por exemplo, o texto que apresenta o "Clube de Inglês":

> A construção da proposta pedagógica das "Escolas do Futuro" aglutina reflexões sobre as potencialidades, os impactos e os desafios lançados pelo uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no universo escolar e fora dele, com foco no contexto de hiperconectividade que vivemos. As atividades a serem realizadas no âmbito do Clube de Inglês serão pautadas em uma **concepção de formação humana integral, na qual a tecnologia se entrelaça ao processo de desenvolvimento omnilateral dos sujeitos, que pressupõe a ampliação crítica do repertório cultural dos estudantes** (PPP da EBM Tapera, 2023, p.45, grifos nossos).

Tal perspectiva também está presente nos objetivos elencados no "Eixo Tecnologia e Inovação"- que conta com as modalidades de "Imprensa Jovem" e "Robótica" -, sobretudo no parágrafo que apresenta as finalidades desses projetos:

> Ampliar o interesse dos estudantes pelas tecnologias e pelo fazer, possibilitando que o acesso ao conhecimento seja aumentado a partir da experimentação e criação em plataformas digitais, em prototipagem e elaboração de projetos individuais e coletivos que levem em consideração a criatividade, a autonomia e o protagonismo na busca por mudanças de suas realidades. As propostas da Oficina [Eixo Tecnologia e Inovação] visam estimular a experimentação, o "saber-se" e "sentir-se capaz" de programar aplicativos, placas de programação ou jogos digitais; **compreender os processos de produção das tecnologias e mídias, como jornal, cinema, rádio e TV, desenvolvendo elementos críticos e criativos da cidadania e cidadania digital**(PPP da EBM Tapera, 2023, p.51, grifos nossos)**.**

Vale destacar que no projeto "Imprensa Jovem" identificamos ações relacionadas à "cidadania digital", o que consideramos um importante avanço quando

discutimos as interfaces entre Cultura Digital e educação escolar, pois, segundo Lima (2022) este é um tema pouco trabalhado nas escolas e nas políticas públicas brasileiras, mas que é de fundamental importância tendo em vista a sobrevivência de sociedades democráticas. De acordo com esta autora, em diálogo com Heath (2018)[73] "as escolas devem educar os jovens para desenvolver conhecimentos, cidadania e cidadania digital, com o fim de promover uma sociedade mais inclusiva, garantindo a continuidade da república democrática, num engajamento para a justiça social" (Lima, 2022, p.06).

Lima (2022), analisando a trajetória das políticas públicas para o uso das tecnologias na educação no Brasil, destaca que apesar da existência de vários programas[74]- que a cada momento privilegia uma determinada tecnologia -, o foco recai sempre no mesmo ponto: nos equipamentos. Segundo esta autora, a prioridade está na aquisição de equipamentos e na infraestrutura e não em outros aspectos que podem contribuir no processo ensino-aprendizagem, como por exemplo: "qual é o propósito desse uso? Como será a formação dos professores e equipe gestora para seu uso? Com qual visão de formação essa tecnologia será utilizada? " (Lima, 2022, p.09).

Diante disso, entendemos que o papel das tecnologias digitais para promover uma formação voltada para o pleno exercício da cidadania e cidadania digital, fica comprometida na forma como vem sendo trabalhado nas políticas públicas brasileiras. Este panorama, no entanto, vem sofrendo algumas alterações, sobretudo depois da aprovação da Lei nº 14.533/ 2023, que institui a Política Nacional de Educação Digital (PNED). Criada com o intuito de ampliar as políticas públicas de acesso da população

---

[73] HEATH, M. K. What kind of (digital) citizen? A between-studies analysis of research and teaching for democracy, International Journal of Information and Learning Technology, V. 35, N. 5, p. 342-356, 2018. DOI: https://doi.org/10.1108/IJILT-06-2018-0067.

[74] Lima (2022, p. 9) lista as seguintes as políticas, programas e ações de inserção das tecnologias na educação: 1984 - Projeto Educom; 1989 - Programa Nacional de Informática Educativa - PRONINFE; 1996 - Criação da Secretaria de educação a Distância (SEED) e Criação do Programa TV Escola- ; 1997 - Criação do Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo); 2005 - Programa Mídias na Educação; 2007 - ProInfo passou a ser Programa Nacional de Tecnologia Educacional e Projeto Um Computador por aluno (UCA – projeto piloto); 2008 - Projeto Banda Larga nas escolas – ProInfo Integrado e Programa Computador Portátil para Professores; 2010 - Programa Um Computador por aluno (Prouca) - ProInfo Integrado; 2012 - Extinção da SEED /MEC, Instalação de Telecentros nos municípios e Projeto educação Digital MEC/ Programa Tablet Educacional – ProInfo Integrado; 2015 - Projeto Inovação e Criatividade; 2017 - Programa de Inovação Educação Conectada – Decreto n. 9. 204, de 23 de novembro de 2017; 2021 - Garantia de acesso à internet, com fins educacionais, a alunos e a professores da educação básica pública – Lei n. 14.172, de 10 de junho de 2021.

brasileira aos recursos e ferramentas digitais, a Lei nº 14.533/ 2023 confirma a necessidade da implementação de uma educação integrada à cultura digital, ao apresentar em seu Art. 3º, o eixo “Educação Digital Escolar” cujo objetivo é “garantir a inserção da educação digital nos ambientes escolares, em todos os níveis e modalidades, a partir do estímulo ao letramento digital e informacional e à aprendizagem de computação, de programação, de robótica e de outras competências digitais” (Brasil, 2023).

O eixo “Educação Digital Escolar” é constituído por dez estratégias prioritárias, dentre elas destacamos a estratégia número dois, que apresenta o seguinte texto: “promoção de projetos e práticas pedagógicas no domínio da lógica, dos algoritmos, da programação, da ética aplicada ao ambiente digital, no letramento midiático e da cidadania a era digital” (Brasil, 2023, p.2). Esta estratégia é reforçada pela estratégia número nove, que prevê a “promoção da formação inicial de professores da educação básica e da educação superior em competências digitais ligadas à cidadania digital e à capacidade de uso de tecnologia, independente de sua área de formação” (Brasil, 2023, p.2).

A PNED prevê ainda que a Cultura Digital se torne um "componente curricular do ensino fundamental e do ensino médio" (Brasil, 2023, Art. 7º, §11, p.4), mas esta determinação ainda não foi devidamente implementada, portanto vale o que está disposto na BNCC, que aborda a Cultura Digital de maneira transversal, "pulverizada em competências e habilidades mais gerais" (Coutinho e Giraldello, 2021, p. 74).

O sentimento de otimismo evocado pela PNED, no entanto nos parece que precisa ser equilibrado pela consciência da existência de outros fatores que também podem estar presentes na implementação desta lei, como por exemplo, a perspectiva de que a aquisição de conhecimentos e habilidades no campo da cultura digital está voltada para a preparação dos estudantes para o mercado de trabalho e estratégica para o desenvolvimento econômico das nações, como alertam Coutinho e Giraldello (2021). Por isso, estas autoras defendem a participação de gestores escolares, coordenadores pedagógicos e professores, na construção de currículos próprios da e na cultura digital, embasados nas realidades escolares e que mobilizem as intencionalidades pedagógicas; as intencionalidades dirigidas à inclusão social – que pode decorrer da inclusão digital – e os aspectos culturais das tecnologias digitais, tendo sempre como meta a cidadania digital.

Heinsfeld e Pischetola (2017) discutem os entrelaçamentos destas três dimensões relacionadas à apropriação tecnológica e exploração de seus potenciais, e afirmam que é preciso encarar as tecnologias digitais como veículo, produção e transformação de cultura. Para estas autoras, a partir do momento que houver um reconhecimento dos impactos culturais que as novas tecnologias trazem para a sociedade contemporânea, como por exemplo, as mudanças na relação com ao saber e à aprendizagem observadas nas gerações mais jovens que acessam e elaboram informação através das tecnologias digitais, e qual o significado dessas mesmas práticas para a inclusão social na contemporaneidade, será possível se repensar seus métodos, seus objetivos, suas relações e formas de organização, e propor práticas pedagógicas capazes de dar conta desses desafios (Heinsfeld; Pischetola, 2017).

Neste sentido, podemos observar que a oferta de uma educação escolar comprometida com uma formação para a cidadania e cidadania digital, está tendo seu devido encaminhamento em políticas públicas brasileiras, resta-nos acompanhar de que forma essas medidas serão adotadas pelas redes de ensino e escolas.

Diante disso, vale mencionar, que observamos que o PPP da EBM Tapera já se mostra bem alinhado às determinações da supracitada lei, conforme verificamos da descrição do objetivo do projeto “Imprensa Jovem”:

> Tem como objetivo propiciar aos estudantes momentos de reflexão sobre a própria realidade através da leitura, interpretação de texto, pesquisa e produção textual, criando e atuando em diferentes formatos de mídia (site, redes sociais, jornal escolar, rádio-escola, vídeo-documentário), relacionando-os à cultura e ao currículo, **à segurança nas redes e ao direito à comunicação, transformando o espaço escolar em lugar de produção de conteúdo de qualidade, que articule discussões sobre a realidade social dos estudantes, professores e comunidade em geral. Busca elaborar junto aos estudantes, atividades de criação e autoria (online e offline) para que sintam-se pertencentes e atuantes em sua comunidade e atuem com responsabilidade e criticidade nas redes, criando mecanismos de leitura da realidade e de exercício da cidadania** (PPP da EBM Tapera, 2023, p.50, grifos nossos).

Do excerto citado acima, destacamos ainda um outro aspecto: “a segurança nas redes”. Este aspecto também é contemplado no PNED, no Art 3 - IV, que trata dos direitos digitais:

> direitos digitais, que envolve a conscientização a respeito dos direitos sobre o uso e o tratamento de dados pessoais, nos termos da Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018 (Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais), a promoção

> da conectividade segura e a proteção dos dados da população mais vulnerável, em especial crianças e adolescentes(Brasil, 2023, p. 02)

De acordo com Mike Ribble[75] (*apud* Andrade *et al.*, 2022), a segurança digital (preocupação com a segurança pessoal e da sua rede de contatos) é um dos nove elementos da educação para a cidadania digital. Os outros elementos são: direito digital (estabelecimento de regras e limitações ao comportamento no ciberespaço); etiqueta digital (padrão de conduta para usuários da internet, que envolve a afirmação dos valores de respeito ao próximo e da opinião alheia), alfabetização digital (capacidade de saber como se expressar e participar do mundo digital, que implica em saber realizar pesquisas e identificar fontes confiáveis), comunicação digital (capacidade de se comunicar apropriadamente utilizando os mais variados meios de comunicação), direito ao acesso (inclusão digital), comércio digital (direitos do consumidor em ambiente digital, que inclui consumo consciente, segurança digital e direitos do consumidor), saúde e bem-estar digital (busca a manutenção da a integridade física e psicológica das pessoas expostas às tecnologias digitais), direito e responsabilidade digital (direitos a liberdade de expressão, a privacidade), (Andrade *et al.*, 2022).

Diante do que foi exposto, consideramos que o PPP da EBM Tapera está alinhado ao modelo “Escola do Futuro” instituído pelo decreto 20.763/2019, bem como com a BNCC, no que diz respeito ao desenvolvimento de práticas *com* e *sobre* as tecnologias. Neste documento foi possível observar um compromisso com a oferta de uma educação escolar que contempla a Cultura Digital e com a formação dos cidadãos e das cidadãs que compõem a sociedade do século XXI.

6.3 DOCUMENTOS EDUCACIONAIS E PPP(s): DIÁLOGOS POSSÍVEIS

Após a análise dos documentos, nos parece oportuno apresentar uma síntese das informações mais relevantes, para, deste modo, facilitar a visualização de

[75] Segundo Andrade *et al*. (2002) Mike Ribble é uma das maiores referências em cidadania digital do mundo, sendo citado recorrentemente sobretudo por pesquisadores do campo da educação. No livro *Digital Citizenship in Schools* (Cidadania Digital nas Escolas), publicado em 2007, Mike Ribble e Gerald Bailey desenvolveram a teoria dos nove elementos para promover o conceito de cidadania digital em uma perspectiva pedagógica. Neste livro discutem o conceito de cidadania digital em sala de aula e como a tecnologia influencia a maneira como as pessoas interagem. Obs: a referência completa do livro é: RIBBLE, Mike; BAILEY, Gerald. Digital citizenship in schools. Washington: ISTE, 2007.

aproximações dos PPP(s) com os documentos educacionais que orientam a sua elaboração.

Quadro 7 - Síntese do conteúdo dos documentos analisados

DOCU-MENTOS	CATEGORIAS		
	Práticas Educativas com e sobre Tecnologias Digitais	**Educação (em tempo) Integral**	**Práticas Educativas Inovadoras**
BNCC	Observamos a prevalência de uma perspectiva sociocultural da Cultura Digital na BNCC. No entanto, o fato de as proposições a respeito da inserção das tecnologias digitais nas práticas educativas, se concentrarem sobretudo nos textos introdutórios dos componentes curriculares - sendo poucas as habilidades que especificam o seu uso-, nos parece que fica a cargo dos sistemas de ensino, no processo de construção dos seus currículos, determinar os assuntos que devem ser trabalhados para desenvolver as competências específicas relacionadas à temática da Cultura Digital. Assim, constatamos a necessidade de uma maior atenção na elaboração de propostas que efetivamente contribuam para promoção de práticas educativas comprometidas em desenvolver nos(as) estudantes as habilidades estabelecidas na Competência Geral número cinco da BNCC, que se refere à Cultura Digital.	Constatamos na BNCC a perspectiva de que os conhecimentos relacionados à Cultura Digital são imprescindíveis, para a se promover uma educação integral na contemporaneidade, independente da duração da jornada escolar.	Verificamos que a BNCC reconhece o papel das tecnologias digitais para a promoção de práticas educativas inovadoras, no entanto, é preciso ressaltar que o discurso sobre inovação não é um tema recorrente na parte deste texto documento que se refere ao ensino fundamental.
Decreto Nº20.763/ 2019	Constatamos que o decreto prevê a utilização de tecnologias digitais nas práticas educativas, pois verificamos a existência de elementos relacionados à Cultura Digital, como por exemplo, letramento digital e ensino híbrido. Como o tema da Cultura Digital foi mencionado superficialmente, não foi possível identificar qual a perspectiva prevalece neste documento.	O objetivo principal do decreto é instituir as "Escolas do Futuro" - escolas com jornada de tempo integral. Ainda que não seja o objetivo deste documento tratar da Cultura Digital nessas unidades educativas, percebemos que este é um tema presente no documento, tendo em vista que seu texto inclui a aprendizagem do letramento digital.	Consideramos que há no decreto uma relação - ainda que de forma indireta- entre as categorias "Práticas Educativas Inovadoras" e "Práticas Educativas com e sobre Tecnologias Digitais ", pois verificamos no seu texto, a presença de elementos relacionados à Cultura Digital, tais como letramento digital e ensino híbrido.
Orienta-ções para as Escolas do Futuro	As discussões relacionadas às "Práticas Educativas com e sobre Tecnologias Digitais" estão concentradas no "campo de desenvolvimento Educomunicação e Cultura Maker (Letramento Digital)", onde verificamos as duas perspectivas sobre as tecnologia digitais descritas por Heinsfeld e Pischetola (2019): por um lado temos atividades exploram o potencial educativo do campo da comunicação, as quais as tecnologias digitais poderiam ser trabalhadas sob a perspectiva "sociocultural" (jornais e rádios escolares, gamificação, fotografia, e mídias sociais); e do outro lado, temos atividades que trabalham as tecnologias digitais do ponto de vista de "artefato técnico" (atividades científicas, animação (stop motion, programação). Contudo, ao atentarmos para a escrita do parágrafo, notamos o	Verificamos que neste documento se estabelece uma relação entre "Educação (em tempo) Integral" e "Práticas Educativas com e sobre Tecnologias Digitais", ainda que esta relação não seja mencionada diretamente.	A palavra "inovação" - e outros termos correlatos - está muito presente neste documento. Notamos que as "Práticas Educativas Inovadoras" serão desenvolvidas sob a ótica das "metodologias inclusivas", por meio das quais as atividades pedagógicas integradoras possibilitam que estudantes e professores sejam autores e coautores de redes de aprendizagem. Essa metodologia, prevê momentos de interação e partilha de saberes e conhecimentos numa dinâmica mais horizontal de relações e interações,como preveem momentos de interação e partilha de saberes e conhecimentos

	predomínio da perspectiva que vê as tecnologias [digitais] como "artefato técnico". Ao ler este trecho do documento entendemos que o foco do trabalho com as tecnologias, é promover uma formação voltada para a criação de soluções para as demandas da sociedade capitalista, cujo desenvolvimento econômico está atrelado à criação de inovações tecnológicas. Ademais, observamos que no título aparece o termo "letramento digital" entre parênteses, o que pode denotar que as atividades relacionadas à "educomunicação" e à "cultura Maker" serão realizadas com vistas a se promover o "letramento digital". Porém, como isso não está escrito, dependerá da interpretação que será dada pelos(as) gestores(as) escolares e professores(as) responsáveis por implementar estas atividades.		Assim, entendemos que este documento denota um estímulo para que práticas realmente inovadoras possam ser desenvolvidas, tal como defendem Pischetola e Miranda (2021), uma vez que o documento concebe o "ato educativo" como um "ato comunicativo".
PPP EBM Osmar Cunha	Localizamos a alusão à categoria "Práticas Educativas com e sobre Tecnologias Digitais" apenas na parte do documento que apresenta a "Sala Informatizada (SI)" e no trecho do documento que afirma "a preocupação com a influência das mídias e das tecnologias na vida dos(as) estudantes". Ainda que este PPP não tenha mencionado explicitamente elementos/aspectos ligados à Cultura Digital, entendemos que ela não está ausente no trabalho desenvolvido com os(as) estudantes.	Neste PPP a única menção à categoria "Educação (em tempo) Integral" foi encontrada no item "Metas, Ações e Cronograma", que propõe como estratégia "promover projetos de Apoio Pedagógico, em tempo integral" para cumprir a meta de "alcançar os índices do IDEB".	O PPP não aborda questões relacionadas à "Práticas Educativas Inovadoras"
PPP EBM Osvaldo Machado	Neste PPP, não localizamos termos associados à Cultura Digital (tecnologias digitais, mídias digitais ou internet), mas podemos supor sua presença na parte do documento que descreve as atividades realizadas na Sala Informatizada. Contudo, até mesmo nesta parte do texto, somente identificamos o termo "tecnologias educacionais". Observamos que as tecnologias digitais (e mais especificamente, o computador) são vistas, ora como "máquinas pedagógicas", ora como "máquina de comunicação" (Bonilla e Pretto, 2015). Isto evidencia que está se buscando explorar os seus potenciais comunicativos.	Este PPP não discute a "Educação em Tempo Integral", mas afirma um compromisso com a Educação Integral.	A única referência à "Práticas Educativas Inovadoras" foi localizada na página 22, nas diretrizes do PPP, onde se afirma o compromisso IV de "estimular as inovações tanto no campo de práticas de ensino quanto no desenvolvimento de projetos".
PPP EBM Mâncio Costa	O PPP da escola considera a Educomunicação e a Cultura Digital como aliadas para desenvolver nos(nas) estudantes as capacidades necessárias para atuarem de maneira autônoma frente às tecnologias da informação e comunicação. Entretanto, quando se apresenta o tópico "Letramento Digital - Educomunicação e Movimento Maker", o que vemos é que a preocupação com uma "formação crítica da recepção e da produção midiática", divide espaço com o "Movimento Maker". Ao analisar o espaço concedido à explicação sobre o que consiste o "Movimento Maker", e comprando-o ao espaço destinado a fornecer informações sobre o "Letramento Digital" e a "Educomunicação", nos parece que o foco do trabalho com as tecnologias digitais na escola, será direcionado na perspectiva da "cultura maker", prevalecendo assim, uma abordagem que	O PPP da EBM Mâncio Costa alinha-se ao modelo "Escola do Futuro" instituído pelo Decreto 20.763/2019, por isso, entendemos que neste documento há uma relação entre" educação integral" e "Práticas Educativas com e sobre Tecnologias Digitais". Isto também está evidente nas suas propostas para as Oficinas Extracurriculares - oferecidas aos estudantes do turno regular - que usam como referência os eixos contidos nas "Orientações para a ampliação de jornada escolar em tempo integral/ Escolas do Futuro/2022".	Este PPP define-se como um "projeto educacional inovador, na perspectiva de um ensino híbrido com uso de metodologias ativas* para o desenvolvimento das aprendizagens, contando ainda com o ensino integral. Portanto, entendemos que há uma relação entre as categorias "Práticas Educativas Inovadoras" e "Práticas Educativas com e sobre Tecnologias Digitais".

	valoriza uso as tecnologias digitais como recursos técnicos.		
PPP EBM Tapera	Neste documento observamos um compromisso com a oferta de uma educação escolar que contempla a Cultura Digital e com a formação dos cidadãos e das cidadãs que compõem a sociedade do século XXI. Observamos a utilização da tecnologia digital enquanto "artefato técnico", no entanto, esta não é a perspectiva predominante. Em outras partes do documento também verificamos a presença de uma perspectiva sociocultural. Cabe destacar o projeto "Imprensa Jovem" no qual identificamos ações relacionadas à "cidadania digital", o que consideramos um importante avanço quando discutimos as interfaces entre Cultura Digital e educação escolar.	Este PPP está em total acordo com o decreto 20.763/2019 e com as "Orientações para a Ampliação de Jornada Escolar em Tempo Integral e Escolas do Futuro". E mais, verificamos que a relação entre as três categorias - "Práticas Educativas com e sobre Tecnologias Digitais" e "Práticas Educativas Inovadoras" e "Educação (em tempo) Integral"-, é apresentada de modo mais explícito.	O desenvolvimento de "Práticas Educativas Inovadoras" é o cerne do PPP da EBM Tapera. Neste documento, a inovação encontra-se atrelada às "Práticas Educativas com e sobre Tecnologias Digitais" e, mais que isso, estas duas categorias estão associadas à categoria "Educação (em tempo) Integral".

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2024).

A partir do que está apresentado no quadro acima, constatamos que os documentos educacionais municipais (Decreto Nº20.763/2019 e Orientações Para as Escolas do Futuro), seguem a mesma perspectiva da BNCC, uma vez que manifestam o interesse por estimular o desenvolvimento de práticas educativas que contemplem aspectos da Cultura Digital. Vale lembrar que, embora a BNCC abra caminhos para que essas práticas se desenvolvam, não aponta qual direção seguir, ou seja, não apresenta proposições de atividades relacionadas à Cultura Digital em todos os componentes curriculares, assim como não indica de que forma este tema poderia ser trabalhado de modo interdisciplinar.

Os PPP(s) das Escolas do Futuro apresentam propostas diferentes para se alinhar às orientações previstas na BNCC, ao Decreto Nº20.763/2019 e às Orientações Para as Escolas do Futuro, quanto ao trabalho com a Cultura Digital nos contextos escolares: em dois deles - PPP EBM Osmar Cunha e PPP EBM Osvaldo Machado - as discussões sobre este tema aparecem de forma muito superficial. Nos outros dois PPP(s) - PPP EBM Mâncio Costa e PPP EBM Tapera, este tema está presente de maneira mais evidente.

Nesse sentido, ao constatar que as discussões sobre a Cultura Digital são consideradas um tema relevante para uma formação integral dos(das) estudantes inseridos nas dinâmicas que constituem a sociedade contemporânea, nos parece que há um problema na implementação do Decreto Nº20.763/2019 e das "Orientações Para as Escolas do Futuro", pois duas escolas apresentam propostas bem alinhadas à estas políticas educacionais, enquanto outras duas não. Desse modo, notamos a

necessidade de se promover ações que tragam um direcionamento para o trabalho que se pretende desenvolver, sendo que, do nosso ponto de vista, o investimento com a formação dos profissionais que atuam nestas escolas (professores(as), orientadores(as), supervisores (as), diretores(as), seria um bom caminho para a efetivação do modelo educacional proposto nos documentos de criação e implementação das Escolas do Futuro de Florianópolis.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa de mestrado nos propomos a analisar como a Cultura Digital se insere (ou não) na política educacional que institui as escolas de tempo integral denominadas “Escolas do Futuro” pela Prefeitura Municipal de Florianópolis. Para atingir tal objetivo, analisamos os seguintes documentos educacionais: BNCC (2018), o decreto Nº 20.763/2019 que institui o modelo de unidade educativa “Escola do Futuro”; as Orientações para a ampliação de jornada escolar em tempo integral e Escola do Futuro (Florianópolis, 2022) e os Projetos Político Pedagógicos - PPP(s) - das quatro Escolas do Futuro. Utilizando como metodologia a Análise de Conteúdo, buscamos identificar nestes documentos os conceitos que fundamentam a política de criação das Escolas do Futuro de Florianópolis, referentes à Cultura Digital. Ao final buscamos relacionar os conceitos localizados nos documentos analisados, para deste modo, alcançar o objetivo proposto com o desenvolvimento desta pesquisa.

A análise dos PPP(s) nos permitiu observar que as Escolas do Futuro, cada uma ao seu modo, busca inserir a Cultura Digital em seu projeto educacional: dois PPP(s) - da EBM Mâncio Costa e da EBM Tapera - apresentam propostas alinhadas às políticas educacionais expressas na BNCC, no decreto Nº 20.763/2019 e nas Orientações para a ampliação de jornada escolar em tempo integral e Escola do Futuro, enquanto outros dois PPP(s) não tiveram mesma aderência, como foi o caso do PPP da EBM Osmar Cunha e do PPP EBM Osvaldo Machado.

Chamou-nos atenção o PPP da EBM da Tapera, que contemplou vários aspectos da Cultura Digital presentes nos documentos educacionais supracitados e além disso, incluiu o tema da cidadania digital no seu projeto educacional e se aproximou também de algumas pautas presentes na PNED.

O fato de a Cidadania Digital estar ganhando espaço nas políticas públicas educacionais nos revela que as constantes mudanças nas tecnologias digitais vêm provocando modificações nos modos de se viver em sociedade, e que portanto seria preciso “repensarmos o conceito de cidadania na sociedade contemporânea, sobretudo devido à complexificação das redes digitais que estão modificando o próprio sujeito e sua relação com o global”, como afirmou a professora Martha Kaschny Borges durante a palestra "Cidadania Digital na Era da Hiperconectividade: O Papel

da Educação na Construção de uma Sociedade mais ética"[76]. A professora ressaltou ainda a importância de se “refletir sobre a agência dos não humanos[77] nas ações dos cidadãos e cidadãs”, principalmente sobre a agência dos algoritmos, que, como disse Santaella (2022, p. 279), é um dos principais personagens no cenário das Inteligências Artificiais e que faz “a maquinaria de dados trabalhar”.

Neste sentido, entendemos que é importante se discutir o papel do letramento digital para se viver na “era da cultura digital”, na sua fase “dataficada” (Santaella, 2024), e atentar para que ele esteja presente na formação das crianças e jovens que frequentam a educação básica. Este conceito, no entanto, apesar de estar presente na BNCC, no decreto Nº 20.763/2019, nas Orientações para a ampliação de jornada escolar em tempo integral e Escola do Futuro, e nos PPP(s) - da EBM Mâncio Costa e da EBM Tapera, não obteve o devido aprofundamento. A maioria destes documentos apenas cita o termo “letramento digital”, sem trazer maiores informações sobre o conceito, a sua importância para a vida dos cidadãos e cidadãs e para a manutenção de sociedades democráticas (Lima, 2022).

Diante disso, surgiu a hipótese de que a falta de discussões sobre a Cultura Digital nos PPP(s) das escolas poderia estar ligada a formação dos(as) profissionais que trabalham nestas escolas, mas essa informação não foi possível de ser verificada, o que acabou nos revelando um dos limites desta pesquisa, que é de natureza documental. Nos documentos analisados não encontramos informações sobre a formação de professores, especialmente a continuada, e isto nos ajudaria a compreender de que maneira a prefeitura está se organizando para contribuir para

---

[76] Esta palestra foi proferida no Seminário de Transformação na Educação Digital, realizado no Summit Cidades 2023. Este evento ocorreu entre os dias 26 e 28 de junho, em Florianópolis, promovido pela Fundação de Estudos e Pesquisas Socioeconômicos (Fepese) e outras instituições, com o objetivo de impulsionar o desenvolvimento de cidades mais inteligentes, sustentáveis e dinâmicas. Durante este evento, que contou com representantes do setor público, do setor privado e das universidades, ocorreram feira de negócios, salas de reunião e coworking, apresentações de cases, workshops, treinamentos e palcos interativos que discutiram diversos assuntos, como inovação e tecnologia, mobilidade urbana, segurança pública, educação, planejamento, sustentabilidade, comunicação política e institucional e novas legislações. Alguns registros desse evento estão disponíveis em :<https://www.instagram.com/p/Cw5vvzFARdh/?igshid=ODk2MDJkZDc2Zg>

[77] De acordo com Lemos (2013, p. 19-20) “na cultura contemporânea, mediadores não-humanos (objetos inteligentes, computadores, servidores, redes telemáticas, *smartphones*, sensores etc.), nos fazem fazer (nós, humanos), muitas coisas, provocando mudanças em nosso comportamento no dia-a-dia e também, em contrapartida, recursivamente, mudamos esses não-humanos de acordo com as nossas necessidades. O que eles, os não-humanos, nos fazem fazer, ganham, a cada dia, não só uma maior abrangência, invadindo todas as áreas da vida quotidiana, como também maior poder prescritivo, indicando e nos fazendo fazer coisas em um futuro próximo. Eles nos induzem a coisas que não podemos deixar de fazer, aqui e agora, acolá e depois. Não vivemos sem eles.

que os professores possam desenvolver um “projeto educacional inovador” tal como está expresso no decreto Nº 20.763/2019 e nas Orientações para a ampliação de jornada escolar em tempo integral e Escola do Futuro. A única informação que localizamos foi que cabe aos professores de área e ao articulador de projetos, entre outras coisas, “frequentar os encontros de formação continuada, de caráter convocatório, e assessoramento pedagógico promovidos pela Secretaria Municipal de Educação, por meio da Diretoria de Educação Fundamental” (Florianópolis, 2022, p.18 e 19). Esta informação, no entanto, não explica se estas formações se destinam a contribuir para que estes profissionais possam “inovar a prática pedagógica através de metodologias inclusivas para o desenvolvimento integral dos estudantes” (Florianópolis, 2022, p.18 e 19).

Sendo assim, nos parece que realizar entrevistas com gestores escolares e representantes da Secretaria Municipal de Educação poderia ser uma boa estratégia para acessar outras informações que não foram encontradas nos documentos que foram objetos de análise desta pesquisa. Outra possibilidade de prolongamento desta investigação seria a realização de observações e/ou entrevistas junto aos estudantes e à comunidade escolar destas escolas, para identificar suas relações com a Cultura Digital e desse modo, poder propor ações que propiciem o desenvolvimento do letramento digital, tão importante para a formação do cidadão e da cidadã do século XXI.

Outra situação que nos parece importante destacar, diz respeito à observação da perspectiva adotada em relação às tecnologias digitais. Usamos como referência as contribuições de Heinsfeld e Pischetola (2019) que falam sobre as perspectivas “artefato técnico” e “artefato sociocultural” das tecnologias digitais. Estas duas categorias descritas pelas autoras, direcionaram nossa análise e nos auxiliaram a interpretar os textos contidos nos documentos.

Vale destacar, que notamos que estas duas perspectivas dividiram espaço na maioria dos documentos analisados, sem constituir um antagonismo. Do nosso ponto de vista, atividades que trabalham as tecnologias digitais sob a perspectiva de “artefato técnico” e outras atividades que privilegiam a perspectiva de “artefatos socioculturais”, são atividades que se complementam, por isso, entendemos a importância de se trabalhar as duas perspectivas ao mesmo tempo. Por um lado, compreendemos que é importante uma educação escolar que auxilie crianças e jovens a entender o funcionamento das tecnologias digitais, e que discuta entre outras

coisas, a segurança e a privacidade nas redes; que ensine a identificar *fake news*, que os faça a entender o poder dos algoritmos e a favor de quem eles trabalham; enfim, que forme cidadão e cidadãs que saibam usar as tecnologias digitais a seu favor e em benefício da sua comunidade. Por outro lado, também entendemos que é importante a perspectiva das tecnologias digitais como "artefatos técnicos", a partir da qual se promove atividades relacionadas a "cultura maker", que está mais focada na inovação tecnológica, e cujo objetivo principal é estimular a criatividade dos(das) estudantes para a produção de materiais/produtos/tecnologias que atendam alguma demanda da escola ou da comunidade. Além disso, cabe lembrar que ao se incentivar os(as) estudantes a trabalharem com as tecnologias digitais se contribui para a formação de pesquisadores e trabalhadores no campo da Ciência e Tecnologia, tão importantes para que o país possa ser um produtor de tecnologias e não apenas um consumidor de tecnologias importadas (Lemos, 2023).

Investir na formação de recursos humanos para trabalhar com o desenvolvimento de tecnologias digitais, é algo que não está mencionado no decreto que instituiu a criação destas escolas, mas é uma perspectiva que está presente nas "Orientações para a ampliação de jornada escolar em tempo integral e Escola do Futuro". Vale mencionar que esta perspectiva parece estar ganhando mais espaço as políticas educacionais criadas pela Prefeitura Municipal de Florianópolis, tendo em vista a aprovação da Lei nº 10.915/2022[78], que dispõe sobre a Política de Inovação da Educação Municipal de Florianópolis. Esta lei, entre outras determinações, expressa em seu artigo 7º, que **"**para as turmas de 8º e 9º ano do ensino básico serão realizadas atividades de preparação e incentivo às tarefas com ciência e tecnologia visando promover inscrições em cursos de ensino médio voltados às áreas de inovação e informática" (Florianópolis, 2022 b, p. 02).

. A formação voltada para o mercado de trabalho, no entanto, não é o único objetivo desta lei, que prevê também o "reforço de competências analíticas e críticas, por meio da promoção de projetos e práticas pedagógicas no domínio da lógica, algoritmos e programação, ética aplicada ao ambiente digital, letramento midiático na era digital e cidadania na era digital" (Florianópolis, 2022 b, p. 01).

[78]Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/f/florianopolis/lei-ordinaria/2022/1092/10915/lei-ordinaria-n-10915-2022-cria-a-politica-municipal-de-inovacao-na-educacao-municipal-de-florianopolis>

Diante dessas ações, notamos que a Prefeitura de Florianópolis está atuando para a formulação das políticas relacionadas ao processo de inclusão digital no contexto escolar, contudo, consideramos que seja necessário o acompanhamento e avaliação da implementação destas políticas públicas, contando para isso, com a participação de docentes e pesquisadores(as) do campo da educação), cujos conhecimentos teóricos e práticos contribuam para que o foco das práticas educativas privilegie a "formação humana integral e que tenha a emancipação como meta", tal como está escrito no decreto 20.763 (Florianópolis, 2019, p. 02).

Nesse sentido, consideramos que a análise dos documentos selecionados para esta pesquisa, cumpriu com seu objetivo de responder a pergunta que direcionou o nosso olhar no desenvolvimento desta pesquisa, que foi: de que forma a Cultura Digital se insere na política que institui as Escolas do Futuro de Florianópolis?

A partir da análise dos documentos foi possível constatar que as discussões sobre a Cultura Digital são consideradas um tema relevante para uma formação integral dos(das) estudantes inseridos nas dinâmicas que constituem a sociedade contemporânea, no entanto, nos parece haver uma divergência na implementação do Decreto Nº20.763/2019 e das "Orientações Para as Escolas do Futuro", tendo em vista que duas escolas apresentam propostas bem alinhadas à estas políticas educacionais, enquanto outras duas não. Desse modo, nos parece apropriado promover ações mais pontuais, que expressassem de forma mais objetiva um direcionamento para o trabalho que se pretende desenvolver. Do nosso ponto de vista, o investimento com a formação dos profissionais que atuam nestas escolas (professores(as), orientadores(as), supervisores (as), diretores(as)), seria um bom caminho para a efetivação do modelo educacional proposto nos documentos de criação e implementação das Escolas do Futuro de Florianópolis.

E, ao se investir na formação docente, é valido lembrar a importância de se fazer da escola um espaço no qual se promove a inclusão digital - tendo em vista que frequentemente a escola apresenta-se como a única oportunidade para uma iniciação tecnológica dos (as) estudantes -, mas que também seja um espaço de formação para cidadania digital (Coutinho, 2020; Lima, 2022).

Outra proposta que consideramos interessante é a que foi apresentada pela professora Magda Pischetola[79] durante a aula "Cultura digital e inovação pedagógica

[79] Aula transmitida ao vivo em 21 de janeiro de 2022, durante o curso "Formação para Formadores Nível 2 - O papel da secretaria de educação na disseminação da cultura da inovação", realizado pelo

sustentável na educação básica", na qual sugeriu que se disponibilizasse nas escolas, um espaço de apoio para aqueles docentes que querem inovar. De acordo com esta professora, muitos docentes não inovam suas práticas pedagógicas porque não se sentem devidamente amparados para isso. Então, esta seria uma forma de fazer com que o(a) docente se sentisse mais seguro(a) para poder experimentar metodologias novas, e no caso de errar, poderia aprender com esses erros, sem pressões excessivas.

Antes de finalizar, cabe ressaltar as potencialidades das práticas educativas com e sobre as tecnologias digitais para a educação (em tempo) integral. Quando realizadas sob o ponto de vista sociocultural, estas atividades, para além da capacidade técnica e operacional, podem promover também o engajamento em práticas sociais significativas (Heinsfeld e Pischetola, 2019).

Esperamos que esta dissertação possa contribuir para que se incentivem e se promovam práticas educativas com e sobre as tecnologias digitais, tão importantes para uma formação cidadã integral, em uma sociedade como a nossa, na qual entender o funcionamento das tecnologias digitais que compõem o amálgama que constitui a sociedade contemporânea (Santaella, 2024) é uma questão de sobrevivência, já que "a cada nova onda na superfície da camada digital dataficada em que hoje estamos, com suas ondas recentes da inteligência artificial e agora do metaverso e principalmente da IA generativa(...), as camadas tectônicas se mexem, provocando confusos efeitos na superfície"(Santaella, 2024, p.07). Estes efeitos são percebidos na esfera pessoal -envolvendo questões relacionadas à saúde física e mental; na esfera profissional -o que inclui os desafios acompanhar os novos rumos do mercado de trabalho; na esfera social, posto que as tecnologias digitais afetam nossa maneira de nos relacionarmos; na esfera econômica - com as novas possibilidades de produção de bens e produtos e, também na política que está intimamente intrincada nesta outras esferas, e que pode ser tão afetada, negativa ou positivamente, como qualquer uma das outras. Neste cenário, destaca-se o risco para a sobrevivência das democracias, com o uso das TD - para difundir informações que estimulam o discurso de ódio e propagam o medo e a insegurança, elementos primordiais para a instalação de sistemas políticos autoritários, que se anunciam como

---

Laboratório de Apoio à Inovação da Educação Básica do Brasil (Labinova), um projeto de Iniciativa do Ministério da Educação, liderado pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e pela Rede Brasileira de Certificação, Pesquisa e Inovação. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=cNOsihHQUF4>.

defensores da liberdade, mas que na verdade a única liberdade que defendem é a liberdade de serem cada vez mais poderosos econômica e politicamente. Por isso, destacamos a importância de se conhecer como as tecnologias digitais funcionam, sobretudo as IA Generativas, e ainda que este seja um trabalho muito complexo, é um trabalho que requer a atenção de todas as pessoas, e do qual a educação escolar não pode se esquivar.

REFERÊNCIAS

ALVES. Maria Michelle Fernandes; OLIVEIRA, Breynner Ricardo de. A trajetória da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): análise dos textos oficiais. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-21, e-20537.063, 2022. Disponível em https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor . Acesso 23 mai. 2024.

ANDRADE, Victor Luiz Pereira de; TEXEIRA, Vanessa Corsetti Gonçalves; CANAVEZ, Luciana Lopes. Buscando um conceito operacional de Cidadania Digital: uma revisão integrativa da literatura estrangeira no pós-Covid-19. **INTER – Revista de Direito Internacional e Direitos Humanos da UFRJ** - Vol. 5, nº 2, Julho a Dezembro - 2022, pp. 41-79. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/inter/issue/view/2448. Acesso em: 12 jun. 2024.

AMORIM, Jadson Cavalcanti de. **Robótica educacional e ensino:** proposta de implantação em espaço de construção e experimentos. 2018. Dissertação (Mestrado em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância) Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2018. Disponível em: http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/handle/tede2/8600. Acesso em: 30 set. 2023.

BARCA, Isabel. Educação histórica: uma nova área de investigação. **Revista da Faculdade de Letras, História**. Porto III, v. 2. 2001. Disponível em: https://ojs.letras.up.pt/index.php/historia/article/view/5126. Acesso em 26 jun. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições70, 1995.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao. Acesso: 01 jul. 2023.

BRASIL. Lei Nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023. **Institui a Política Nacional de Educação Digital** e altera as Leis n. º 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. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14533.htm . Acesso em 26 jun. 2024.

BECKER, Paula Cortinhas de Carvalho. **Integração Curricular**: caminho de indução para a formação humana integral em projetos de educação integral. Florianópolis, 2021. Tese de doutorado – Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina, 2021. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC_e8573fd09f64560435dd2b2ad6789217. Acesso em 26 jun. 2024.

BÉVORT, Evelyne. BELLONI, Maria Luíza. Mídia-educação: conceitos, histórias e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/5pBFdjL4mWHnSM5jXySt9VF/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 08 nov. 2023.

BORGES, Martha Kaschny. Educação e cibercultura: perspectivas para a emergência de novos paradigmas educacionais. In: VALLEJO, Antonio Pantoja; ZWIEREWICZ, Marlene (Orgs.). **Sociedade da informação, educação digital e inclusão**. Florianópolis: Insular, 2007. p. 53–86.

_____. **Educação e cibercultura: no rastro das pesquisas do Grupo Educaciber** / Organização [de] Martha Kaschny Borges - Aracaju: EDUNIT, 2019.

BONILLA, Maria Helena Silveira; 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: http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v33n2/2175-795X-rp-33-2-00499.pdf. Acesso em: 30 de set. de 2023.

BUCKINGHAM, David. Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 35, n. 3, 2010. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/13077. Acesso em: 7 nov. 2023.

CARIE, Nayara Silva de; GIAVARA, Ana Paula; SOUZA, Glauco Costa de; OLIVEIRA, Heli Sabino de. Ensino de história e letramento digital: uma proposta de leitura crítica das fontes provenientes dos meios digitais. **Revista Transversos**. Dossiê: O futuro do passado: Desafios para o Ensino da História nas escolas numa perspectiva global. Rio de Janeiro, nº. 23, 2021. pp. 190-208. DOI: 10.12957/transversos.2021.62675. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/62675 . Acesso em: 26 jun. 2024.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 249–259, maio 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/paideia/a/VqDFLNVBT3D75RCG9dQ9J6s/?lang=pt# Acesso em: 13 nov. 2023.

_____ Tempo de escola e qualidade na educação pública. Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em:https://www.scielo.br/j/es/a/VMNgFmGk5vW4dyYZ7796WzH/?format=pdf&lang=pt. Acesso em nov. 2023.

COUTINHO, Lídia Miranda; GIRARDELLO, Gilka. A cultura digital no currículo: cenários atuais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 57-81, jan./mar.

2021. Disponível em https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/48033.Acesso em jul. 2013.

COUTINHO, Lídia Miranda. **Desafios da docência na Cultura Digital:** a experiência de professores de tecnologia na Rede Municipal de Florianópolis. Florianópolis, 2020. Tese (doutorado em educação) – Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/215913 . Acesso: 26 jun. 2024.

DI FELICE, Massimo. **Cidadania Digital**: a crise da ideia ocidental de democracia e a participação nas redes digitais. São Paulo: Paulus, 2020.

DI FELICE, Massimo.; PIREDDU, Mario.; DE KERCKHOVE, Derrick.; BRAGANÇA DE MIRANDA, José.; SANCHEZ MARTINEZ, José Alberto; ACCOTO, Cosimo. Manifesto pela Cidadania Digital. **Lumina**, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 3–7, 2018. DOI: 10.34019/1981-4070.2018.v12.21565. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/lumina/article/view/21565. Acesso em: nov. 2023.

DUARTE, Newton. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 35–40, set. 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KtKJTDHPd99JqYSGpQfD5pj/abstract/?lang=pt#. Acesso em 19 jun. 2024.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o "aprender a aprender": crítica as apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. 4. ed. Campinas Autores Associados, 2006.

FANTIN, Monica. Mídia-educação: aspectos históricos e teórico-metodológicos. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 27-40, 2011. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/3483/2501. Acesso em 09 nov. 2023.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares para Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis: PMF/SME, 2015. Disponível em: https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/25_05_2015_13.21.19.a8cfbc1ba45502447185ee928a98ce06.pdf . Acesso em: 26 jun. 2024.

FLORIANÓPOLIS. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis** - 2016 /Organizado por Claudia Cristina Zanela e Ana Regina Ferreira de Barcelos e Rosângela Machado – Florianópolis: Prefeitura de Florianópolis. Secretaria de Educação, 2016. Disponível em <https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/23_06_2017_11.13.21.b097b0d2d26af5819c89e809f8f527a2.pdf >. Acesso em: ago. 2023.

FLORIANÓPOLIS. **Decreto Nº 20.763, de 07 de Outubro de 2019.** Institui na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis o Modelo de Unidade Educativa denominado "Escola Do Futuro". Florianópolis: 2019. Disponível em:https://leismunicipais.com.br/a/sc/f/florianopolis/decreto/2019/2077/20763/decreto-n-20763-2019-fica-instituido-na-rede-municipal-de-ensino-de-florianopolis-o-modelo-de-unidade-educativa-denominado-escola-do-futuro#:~:text=%C2%A7%201%C2%BA%20As%20Escolas%20do,tenha%20a%20emancipa%C3%A7%C3%A3o%20como%20meta. Acesso em 26 jun. 2024.

FLORIANÓPOLIS, **Resolução nº 01/2019. Fixa normas e diretrizes para a elaboração do Projeto Político-Pedagógico e Regimento das Instituições de Educação integrantes do Sistema Municipal de Ensino do Município de Florianópolis**. Florianópolis: 2019b. Conselho Municipal de Educação, 2019 b Disponível em <https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/04_05_2020_17.48.41.f2be336b5b686f63d3a8b3999a93aebe.pdf> Acesso 26 jun. 2024.

FLORIANÓPOLIS. **Orientações para a Ampliação de Jornada Escolar em Tempo Integral e Escolas do Futuro**. Florianópolis: PMF/SME/DEF, 2022.

FLORIANÓPOLIS. **Lei nº 10.915, de 14 de setembro de 2022. Cria a política municipal de inovação na educação municipal de Florianópolis**. Florianópolis: 2022 b . Disponível em https://leismunicipais.com.br/a/sc/f/florianopolis/lei-ordinaria/2022/1092/10915/lei-ordinaria-n-10915-2022-cria-a-politica-municipal-de-inovacao-na-educacao-municipal-de-florianopolis. Acesso 26/06/2024.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise do conteúdo**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 68ª ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz&Terra, 2021.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 49ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Educação e Mudança**. 12.ªed. Trad. de Moacir Gadotti & Lilian. Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1979.

HEINSFELD, Bruna Damiana; SILVA, Maria Paula Rossi Nascentes da. As versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o papel das tecnologias digitais:conhecimento da técnica versus compreensão dos sentidos. **Currículo sem Fronteiras**,v. 18, n. 2, p. 668-690, 2018. Disponível em: https://www.curriculosemfronteiras.org/art_v18.html . Acesso em : 26 jun. 2026.

HEINSFELD, B. D.; PISCHETOLA, M. Cultura digital e educação, uma leitura dos estudos culturais sobre os desafios da contemporaneidade. **Revista Ibero-**

Americana de Estudos em Educação, v. 12, n. 2, p.1349-1371, ago. 2017. Disponível em: http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n.esp.2.10301. Acesso em 12 jun. 2024.

HEINSFELD, B. D.; PISCHETOLA, M.. O discurso sobre tecnologias nas políticas públicas em educação. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p. e205167, 2019.Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/XPSDrBf4TFCSNzfxW9jMWww/#. Acesso em 03 mai. 2024.

KREUCH, Rosane Maria. **A participação das crianças nos websites das escolas municipais de Florianópolis**. Florianópolis, 2008. Dissertação (mestrado em educação) – Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91202 . Acesso em 26 jun. 2024.

KRUTKA, D. G.; CARPENTER, J. P. Digital Citizenship in the Curriculum. **Educational Leadership**, v. 75, n. 3, p. 50-55, 2017. Disponível em: https://www.ascd.org/el/articles/digital-citizenship-in-the-curriculum. Acesso em jun. 2024

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade? **Em Aberto**, v. 25, n. 88, p. 17-49, 2012. Disponível em: http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2868/1881. Acesso em: 12 nov. 2023.

LEMOS, André. **Cibercultura ou Cultura Digital**. 2022. Disponível em: <https://andrelemos.substack.com/p/cibercultura-ou-cultura-digital> Acesso em: nov. 2023.

_____ O Futuro da Sociedade de Plataformas no Brasil**. Intercom: Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, v. 46, p. e2023115, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/interc/a/DFmdM36cqQYBTBJL4Q77gNR/#. Acesso em 19 jun. 2024.

_____. **A comunicação das coisas**: Teoria Ator-Rede e Cibercultura. São Paulo Annablume, 2013.

_____ . Dataficação da vida. **Civitas: revista de Ciências Sociais**, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 193–202, 2021. DOI: 10.15448/1984-7289.2021.2.39638. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/civitas/article/view/39638. Acesso em: 12 jun. 2023.

LÈVY, Pierre. **Cibercultura**. 3. ed. São Paulo: Ed. 34, 2010.

LIMA, Ana Maria Pereira. Uma análise crítica dos documentos oficiais que prescrevem o trabalho do professor. **Revista do GELNE**, [S. l.], v. 12, n. 1/2, p. 126–137, 2010.

DOI: 10.21680/1517-7874.2010v12n1/2ID11442. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/11442. Acesso em: 20 jul. 2023.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. Formação Humana e Democracia: Relações entre Tecnologias Digitais e Educação. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 31, n. jan/dez, p. 1–16, 2022. DOI: 10.29286/rep.v31ijan/dez.13411. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/13411 . Acesso em: 16 out. 2023.

_____. Tecnologias, Educação e formação: Conceitos, Inclusão e Iniciativas. In: ANDERI, E. G. C.; TOSCHI, M. S. (Orgs.). I**nclusão digital e social – Conhecimento e Cidadania**. Anápolis: Editora UEG, 2016, p. 29-48.

LORENZIN, Mariana; ASSUMPÇÃO, Cristiana Mattos; BIZERRA, Alessandra. Desenvolvimento do currículo STEAM no ensino médio: a formação de professores em movimento. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. [recurso eletrônico- E-book.] Porto Alegre: Penso, 2018. ISBN 9788584291168. Disponível em: https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788584291168/. Acesso em: 06 nov. 2023.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação - Abordagens Qualitativas**, 2ª edição, Grupo GEN, 2013. E-book. ISBN 978-85-216-2306-9. Disponível em: https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/978-85-216-2306-9/. Acesso em: 20 jul. 2023.

MAFRA, J. R. e S.; SANTOS, I. P. dos. Robótica Educacional e aprendizagem de Matemática: integrando experimentações com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental acerca de conceitos geométricos. **Boletim Cearense de Educação e História da Matemática**, [S. l.], v. 9, n. 27, p. 01–18, 2022. DOI: 10.30938/bocehm.v9i27.8091. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/BOCEHM/article/view/8091. Acesso em: 18 set. 2023.

MAIA, D.L.; CARVALHO, R.A.; APPELT, V.K. Abordagem STEAM na Educação Básica Brasileira: Uma Revisão de Literatura. **Rev. Tecnol. Soc**., Curitiba, v. 17, n. 49, p.68-88, out./dez., 2021. Disponível em: https://periodicos.utfpr.edu.br/rts/article/view/13536. Acesso em: 12 Jun 2024.

MENGER, Amanda da Silva e VALENÇA, Vera Lúcia Chacon. A Pedagogia Histórico-Crítica no contexto das Teorias de Educação **P O I É S I S – Revista Do Programa De Pós-Graduação Em Educação** – Mestrado – Universidade Do Sul De Santa Catarina UNISUL, Tubarão, v. 6, n. 10, p. 497 - 523, Jul./Dez. 2012. Disponível em: em:https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/1321Acesso 19 jun. 2024.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, p. 129-146, 2012.

MORAN, José. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. *In*: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo T.; TREVISANI, Fernando M. **Ensino híbrido**. Porto Alegre: Penso, 2015. E-book. ISBN 9788584290499. Disponível em: https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788584290499/. Acesso em: 06 nov. 2023.

_____. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** [recurso eletrônico- E-book.] Porto Alegre: Penso, 2018. ISBN 9788584291168. Disponível em: https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788584291168/. Acesso em nov. 2023.

PAMPLONA, Carina Carla. **Competências digitais docentes na Educação Básica: Base Nacional Comum Curricular e Quadro Europeu de Competência Digital para educadores**. Florianópolis, 2021. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade do Estado de Santa Catarina. 2021. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/faed/id_cpmenu/251/Dissertac_a_o_Carina_convertido_16359697301846_251.pdf . Acesso em: 26 jun. 2024.

PICALHO, A. C.; LUCAS, E. R. O.; e AMORIM, I. S. Lógica booleana aplicada na construção de expressões de busca. **AtoZ**: novas práticas em informação e conhecimento,11, 1 – 12, 2022. Disponível em: http://dx.doi.org/10.5380/atoz.v11.81838. Acesso em 20 Jun. 2024.

PISCHETOLA, Magda; MIRANDA, Lyana Thédiga de. **A sala de aula como ecossistema: tecnologias, complexidade e novos olhares para a educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2021.

PRETTO, N. L. ; BONILLA, M. H. S. Tecnologias e educações: um caminho em aberto. **Revista em Aberto** - INEP , v. 35, p. 141-163, 2022. Disponível em:https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/5085. Acesso em 01 Jun. 2024.

PRETTO, Nelson De Luca. Reflexões: ativismo, redes sociais e educação. Salvador: EDUFBA, 2013.

RAMOS, A.; FARIA, P. M.; FARIA, A. Revisão Sistemática de Literatura: contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 17-36, abr. 2014. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189130424002. Acesso em: 15 nov. 2023.

REIS, V. Juventude e cultura digital: Notas de um diário etnográfico. **Educação Por Escrito**, [S. l.], v. 13, n. 1. DOI: 10.15448/2179-8435.2022.1.40140. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/porescrito/article/view/40140.Acesso em: 23 mai. 2024.

ROCHA, Rozane de Fátima Zaionz da. **A tecnologia no processo ensino aprendizagem na percepção dos professores das escolas de tempo integral da rede pública municipal de Curitiba**. 2018. 329 f. Tese (Doutorado em Tecnologia) Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2018.Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6626038. Acesso em 30 set. 2023.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351. Acesso em: 18 jul. 2023.

SANCHO, Juana M. De Tecnologias da Informação e Comunicação a Recursos Educativos. *In*: SANCHO, Juana M.; HERNÁNDEZ, Fernando.**Tecnologias para transformar a educação** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Artmed, 2007._

_____ De TIC a TAC, el difícil tránsito de una vocal. **Revista Investigación en la escuela**, Sevilla, n.64, p.19-29, 2008. Disponível em: https://idus.us.es/handle/11441/60864. Acesso em: 31 mai. 2024.

_____ ¿Son más listos o más estúpidos? ¿Dónde está la educación?. Hachetetepé. **Revista científica de Educación y Comunicación**, [S. l.], n. 9, p. 71–80, 2014. DOI: 10.25267/Hachetetepe.2014.v2.i9.7. Disponível em: https://revistas.uca.es/index.php/hachetetepe/article/view/6258. Acesso em: 23 may. 2024.

_____. A Competência Digital na Educação. In: Mendes, Geovana Mendonça Lunardi; Borges, Martha Kaschny (orgs). **Empréstimo de políticas educacionais: o modelo "um computador por aluno**" em diferentes contextos. Curitiba: CRV, 2019.

_____ . Prefácio. *In*: BORGES, Martha Kaschny. **Educação e cibercultura:** no rastro das pesquisas do Grupo Educaciber / Organização [de] Martha Kaschny Borges - Aracaju: EDUNIT, 2019.

SANTA CATARINA, Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense** / Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação. – Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019. Disponível em <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/curriculo-base-do-territorio-catarinense>. Acesso em: 02 ago. 2023.

SANTAELLA, Lucia. **O que é Semiótica**, São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.Livro digitalizado e formatado para: Projeto de Democratização da Leitura (PDL). Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/258550/mod_resource/content/1/oquesemiotica-luciasantaella-130215170306-phpapp01.pdf. Acesso em: 26 jun. 2024.

_____ . **Comunicação Ubíqua:** Repercussões na cultura e na educação. 1. ed. São Paulo: Paulus, 2013.

_____. A educação e o estado da arte das tecnologias digitais. In: SALES, Mary V. S. (Org.) **Tecnologias digitais, redes e educação:** perspectivas contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2020.

_____. **Humanos hiper-híbridos:** Linguagens e cultura na segunda era da internet. 1. ed. São Paulo: Paulus, 2021.

_____. **Neo-Humano:** A sétima revolução cognitiva do Sapiens. 1. ed. São Paulo: Paulus, 2022.

_____. Diagnóstico do contemporâneo. **Estudos Avançados**, v. 38, n. 110, p. 7–18, jan. 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/TjS86KgVp38fgrqC8BcqnPG/?lang=pt#>Aceso em 05 Jun. 2024.

SANTOS, Izabele do Rocio de Oliveira. **A Modelagem Computacional como Metodologia alternativa de ensino sob a perspectiva educacional de Ciência, Tecnologia e Sociedade – Um Olhar para os Ppp's das Escolas em Tempo Integral do Município de Paranaguá.** 2021. 85 f. Dissertação (Mestrado em Ciência, Tecnologia e Sociedade) Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade, Instituto Federal do Paraná. 2021.Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10569913. Acesso em 30 set. 2023.

SCHLIECK, Diane; BORGES, Martha. Aprendizagem colaborativa mediada pelas tecnologias digitais: protagonismo dos actantes envolvidos. **Revista Contemporânea de Educação**, 13(28), 857-874. 2018. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/15912. Acesso em jul. 2023.

SILVA, Marco. A docência interativa e a pedagogia do parangolé. **Revista Pluriverso** (on-line). 2021. Disponível em <https://pluriverso.online/revista/a-docencia-interativa-e-a-pedagogia-do-parangole/> Acesso em out. 2023.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação, paradigma indispensável à renovação curricular no ensino básico no Brasil. **Comunicação & Educação**. v. 23, n1, 2018. Disponível em: < https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6555744>. Acesso ago. 2023.

URQUIZA, Marconi de Albuquerque.; MARQUES, Denilson Bezerra. Análise de conteúdo em termos de Bardin aplicada à comunicação corporativa sob o signo de uma abordagem teórico-empírica. **Entretextos**, Londrina, v. 16, n. 1, p. 115–144, 2016. DOI: 10.5433/1519-5392.2016v16n1p115. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/20988. Acesso em: 20 jul. 2023.

VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs). **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. [recurso eletrônico- E-book.] Porto Alegre: Penso, 2018. ISBN 9788584291168. Disponível em: https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788584291168/. Acesso em: 06 nov. 2023.

_____ . Prefácio. *In*: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo T.; TREVISANI, Fernando M. **Ensino híbrido**. Porto Alegre: Penso, 2015. E-book. ISBN 9788584290499. Disponível em: https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788584290499/. Acesso nov. 2023.

APÊNDICE A

Autores e obras citados nos trabalhos que compõem a revisão de literatura

Escolas de tempo integral / Educação Integral
BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Manual operacional de educação integral**. Brasília, 2013. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14458-manual-mais-educacao-2013-final-171013-2-pdf&category_slug=outubro-2013- pdf&Itemid=30192. BRANCO, Verônica. Desafios para a implantação da Educação Integral: análise das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 111-123, jul./set. 2012a. Editora UFPR. CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100.pdf CAVALIERE, A. M. (2010). Anísio Teixeira e a Educação Integral. **Paidéia**, 20(46), 249-259. COSTA, Sinara Almeidada; COLARES, Maria Lilia Imbiriba (Orgs). **Educação Integral: concepções e práticas a luz dos condicionantes singulares e universais**. Curitiba: CRV. 2016. GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil: inovações em processo.** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009. MOLL, Jaqueline. Educação integral no Brasil: itinerários na construção de uma política pública possível. IN. Vários autores. Tendências para a educação integral. São Paulo. Fundação Itaú Social, **CENPEC**, 2011. Disponível em http://www.fundacaoitausocial.org.br/_arquivosestaticos/FIS/pdf/ed_integral.pdf. SETUBAL, Maria Alice; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. Alguns parâmetros para a educação integral que se quer no Brasil. **Em aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p.113-123, jul/dez. 2012. Disponível emhttp://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2873/1886. TEIXEIRA, Anísio. Cultura e tecnologia. Rio de Janeiro: **FGV/Instituto de Documentação**, 1971. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/cultetec.html> TEIXEIRA, A. (1997). **Educação para a democracia**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ.
Cultura Digital/ Cibercultura
LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.
Tecnologias

FEENBERG, Andrew. Precisamos de uma teoria crítica da tecnologia? (Resposta a Tyler Veak) (In.) A teoria crítica de Andrew Feenberg: racionalização democrática,poder e tecnologia. Ricardo T. Neder (org.). Brasília: **Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina**/CDS/ UnB/CAPES, 2010a. Disponível emhttps://www.sfu.ca/~andrewf/coletanea.pdf.

FEENBERG, Andrew. O que é a Filosofia da Tecnologia? (In.) A teoria crítica de Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia. Ricardo T. Neder (org.). Brasília: **Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América** 192 Latina/CDS/ UnB/CAPES, 2010b. Disponível em https://www.sfu.ca/~andrewf/coletanea.pdf.

FEENBERG, Andrew. Teoria Crítica da Tecnologia: um panorama. (In.) A teoria crítica de Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia. Ricardo T. Neder (org.). Brasília: **Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina**/CDS/ UnB/CAPES, 2010c. Disponível em https://www.sfu.ca/~andrewf/coletanea.pdf.

Tecnologias Digitais e Educação

AZEVEDO, Júlio Fernandes Ramos; MAFRA, José Ricardo e Souza; SANTOS, Igor Pereira dos. Tecnologias educacionais e educação Integral: uma interface possível. **Brazilian Journal of Development**. Curitiba, v.7, n.7, p. 71977-71992 jul. 2021. Disponível em <https://brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/33075>. Acesso em 16/01/2022.

DEMO, Pedro. **O porvir: desafios das linguagens do século XXI**. Curitiba. IBPEX, 2007.

HEINSFELD, B. D; SILVA, M. P. R. N. As versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o papel das tecnologias digitais: conhecimento da técnica versus compreensão dos sentidos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 2, p. 668-690, maio/ago. 2018.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: O novo ritmo da informação**. 8ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MORAN, J. M. (2007). **A Educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá** (2a ed.). Campinas: Papirus.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (2000). **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica.** São Paulo: Papirus.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; KRAMER, Sonia. Contemporaneidade, educação e tecnologia. **Educação e Sociedade. Campinas**, vol. 28, nº 100 – Especial 1037-1057, out. 2007. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br.

PAPERT. Seymour. **A máquina das crianças: repensando a escola na Era da Informática**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1994.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. Retrospectivas e tendências da pesquisa em mídia educação no contexto internacional. In: RIVOLTELLA, Pier Cesare. FANTIN, Monica.**Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores**. Campinas. Papirus,2012, p. 17-30

SANCHO, J. M. (1998). **Para uma tecnologia educacional**. Porto Alegre: Artmed.

TAKAHASHI, Tadao (org). **Sociedade da informação no Brasil: livro verde.** Ministério da Ciência e Tecnologia. Brasília, 2000. Disponível em http://livroaberto.ibict.br/bitstream/1/434/1/Livro%20Verde.pdf.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

APÊNDICE B

Análise dos Documentos Educacionais: BNCC (Ensino Fundamental), Decreto 20.763/2019 e Orientações para a Ampliação de Jornada Escolar em Tempo Integral e Escolas Do Futuro

	TRECHOS RETIRADOS DA BNCC	Unidade de Registro	Categoria
01	p.14. [Introdução]. A BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a **educação integral**. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao **desenvolvimento humano global**, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. I**ndependentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea.** Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir.	Educação (Formação) Integral	Educação (em tempo) integral
02	p.435 [Ensino Religioso]. Em função dos promulgados ideais de democracia, inclusão social e **educação integral**, vários setores da sociedade civil passaram a reivindicar a abordagem do conhecimento religioso e o reconhecimento da diversidade religiosa no âmbito dos currículos escolares.	Educação (Formação) Integral	Educação (em tempo) Integral
03	p.61.[Int. Ensino Fundamental] tendo por base o compromisso da escola de propiciar uma **formação integral**, balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos, é preciso considerar a necessidade de desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola.	Educação (Formação) Integral	Educação (em tempo) Integral
04	p.197. [Linguagens - Arte] em síntese, o componente Arte no Ensino Fundamental articula manifestações culturais de tempos e espaços diversos, incluindo o entorno artístico dos alunos e as produções artísticas e culturais que lhes são contemporâneas. Do ponto de vista histórico, social e político, propicia a eles o entendimento dos costumes e dos valores constituintes das culturas, manifestados em seus processos e produtos artísticos, o que contribui para sua **formação integral**.	Educação (Formação) Integral	Educação (em tempo) Integral
05	p.321. [Ciências da Natureza]. Para debater e tomar posição sobre alimentos, medicamentos, combustíveis, transportes, comunicações, contracepção, saneamento e manutenção da vida na Terra, entre muitos outros temas, são imprescindíveis tanto conhecimentos éticos, políticos e culturais quanto científicos. Isso por si só já justifica, na educação formal, a presença da área de Ciências da Natureza, e de seu compromisso com a **formação integral** dos alunos.	Educação (Formação) Integral	Educação (em tempo) Integral

06	p.437. [Ensino Religioso]O Ensino Religioso busca construir, por meio do estudo dos conhecimentos religiosos e das filosofias de vida, atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades. Trata-se de um espaço de aprendizagens, experiências pedagógicas, intercâmbios e diálogos permanentes, que visam o acolhimento das identidades culturais, religiosas ou não, na perspectiva da interculturalidade, direitos humanos e cultura da paz. Tais finalidades se articulam aos elementos da **formação integral** dos estudantes, na medida em que fomentam a aprendizagem da convivência democrática e cidadã, princípio básico à vida em sociedade.	Educação (Formação) Integral	Educação (em tempo) Integral
07	p.61. [Int. Ensino Fundamental]. Há que se considerar, ainda, que a **cultura digital** tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas. Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, tablets e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores. Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da **cultura digital**, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. (...). É importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais. Contudo, também é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na **cultura digital**.	Cultura Digital/	Práticas Educativas com e sobre as TD
08	p.70. [Linguagens - Língua Portuguesa] Essa consideração dos **novos e multiletramentos**; e das práticas da **cultura digital** no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um "usuário da língua/das linguagens", na direção do que alguns autores vão denominar de designer: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade. (...) a BNCC procura contemplar a **cultura digital**, diferentes linguagens e **diferentes letramentos**, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia. Da mesma maneira, imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural. Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a **cultura das mídias**, **a cultura digita**l, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente.	Cultura Digital; Educação para as Mídias e Novos Letramentos	Práticas Educativas com e sobre as TD
09	p.72.[Linguagens - Língua Portuguesa] Refletir sobre as transformações ocorridas nos campos de atividades em função do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, do uso do hipertexto e da hipermídia e do surgimento da Web 2.0: novos gêneros do discurso e novas práticas de linguagem próprias da **cultura digital**, transmutação ou reelaboração dos gêneros em função das transformações pelas quais passam o texto (de formatação e em função da convergência de mídias e do funcionamento hipertextual), novas formas de interação e de compartilhamento de textos/ conteúdos/informações, reconfiguração do papel de leitor, que passa a ser também produtor, dentre outros, como forma de ampliar as possibilidades de participação na **cultura digital** e contemplar os **novos e os multiletramentos**.	Cultura Digital e Novos Letramentos	Práticas Educativas com e sobre as TD
10	p.73. [Linguagens - Língua Portuguesa] Analisar as diferentes formas de manifestação da compreensão ativa (réplica ativa) dos textos que circulam nas redes sociais (....) de forma a ampliar a compreensão de textos que pertencem a esses gêneros e a possibilitar uma participação mais qualificada do ponto de vista ético, estético e político nas práticas de linguagem da **cultura digital**.	Cultura Digital	Práticas Educativas com e sobre as TD

11	p.75. [Linguagens - Língua Portuguesa] A **cultura digital** está inserida em uma articulação complexa que visa aumentar progressivamente a demanda cognitiva das atividades de leitura desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio.	Cultura Digital	Práticas Educativas com e sobre as TD
12	p.85. [Linguagens - Língua Portuguesa] A pesquisa, além de ser mais diretamente focada em um campo, perpassa todos os outros em ações de busca, seleção, validação, tratamento e organização de informação envolvidas na curadoria de informação, podendo/devendo também estar presente no tratamento metodológico dos conteúdos. A **cultura digital** perpassa todos os campos, fazendo surgir ou modificando gêneros e práticas. Por essa razão, optou-se por um tratamento transversal da cultura digital.	Cultura Digital	Práticas Educativas com e sobre as TD
13	p.87. [Linguagens - Língua Portuguesa] [COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS] Mobilizar práticas da **cultura digital**, diferentes linguagens, **mídias** e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.	Cultura Digital e Educação para as Mídias	Práticas Educativas com e sobre as TD
14	p.138. [Linguagens - Língua Portuguesa] Será dada ênfase especial a procedimentos de busca, tratamento e análise de dados e informações e a formas variadas de registro e socialização de estudos e pesquisas, que envolvem não só os gêneros já consagrados, como apresentação oral e ensaio escolar, como também outros gêneros da **cultura digital**.	Cultura Digital	Práticas Educativas com e sobre as TD
15	p.141. [Linguagens - Língua Portuguesa] Vários são os gêneros possíveis de serem contemplados em atividades de leitura e produção de textos (...) A referência geral é que, em cada ano, contemplem-se gêneros que lidem com informação, opinião e apreciação, gêneros mais típicos dos letramentos da letra e do impresso e gêneros multissemióticos e hipermidiáticos, próprios da **cultura digital** e das culturas juvenis.	Cultura Digital	Práticas Educativas com e sobre as TD
16	p.151. [Linguagens - Língua Portuguesa] Trata-se também de aprender, de forma significativa, na articulação com outras áreas e com os projetos e escolhas pessoais dos jovens, procedimentos de investigação e pesquisa. (...) cabe diversificar, em cada ano e ao longo dos anos, os gêneros/produções escolhidos para apresentar e socializar resultados de pesquisa, de forma a contemplar a apresentação oral, gêneros mais típicos dos letramentos da letra e do impresso, gêneros multissemióticos, textos hipermidiáticos, que suponham colaboração, próprios da **cultura digital** e das culturas juvenis.	Cultura Digital	Práticas Educativas com e sobre as TD
17	p.157. [Linguagens - Língua Portuguesa] Aqui também a diversidade deve orientar a organização/progressão curricular: diferentes gêneros, estilos, autores e autoras – contemporâneos, de outras épocas, regionais, nacionais e de outros países – devem ser contemplados; o cânone, a literatura universal, a literatura juvenil, a tradição oral, o multissemiótico, a **cultura digital** e as culturas juvenis, dentre outras diversidades.	Cultura Digital	Práticas Educativas com e sobre as TD
18	p.162 e p.176. [Linguagens - Língua Portuguesa] Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da **cultura digital**.	Cultura Digital	Práticas Educativas com e sobre as TD

19	p.177. [Linguagens - Língua Portuguesa](EF89LP02) Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital (meme, gif, comentário, charge digital etc.)envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes.	Cultura Digital	Práticas Educativas com e sobre as TD
20	p.242. [Linguagens - Língua Inglesa] A segunda implicação diz respeito à ampliação da visão de letramento, ou melhor, dos multiletramentos, concebida também nas práticas sociais do **mundo digital** – no qual saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico.	Cultura Digital	Práticas Educativas com e sobre as TD
21	p. 9. [Introdução](Competência Geral nº 5)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.	Tecnologias Digitais	Práticas Educativas com e sobre as TD
22	p.65.[Linguagens] Compreender e utilizar t**ecnologias digitais de informação e comunicação** de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.	Tecnologias Digitais e Educação para as mídias	Práticas Educativas com e sobre as TD
23	p.67. [Linguagens - Língua Portuguesa]. O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século,devidas em grande parte ao desenvolvimento das **tecnologias digitais da informação e comunicação**.	Tecnologias Digitais	Práticas Educativas com e sobre as TD
24	p.69. [Linguagens - Língua Portuguesa] Eis, então, a demanda que se coloca para a escola: contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das **TDIC** – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos. É preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários. Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge,tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os **novos letramentos**, essencialmente **digitais**. Nota de rodapé: O espaço maior nesse trecho introdutório destinado aos **novos letramentos** e à **cultura digital** é devido tão somente ao fato de que sua articulação ao currículo é mais recente e ainda pouco usual, ao contrário da consideração dos letramentos da letra já consolidados. Os quadros de habilidades mais adiante atestam ainda a primazia da escrita e do oral.	Tecnologias Digitais; Letramentos Digitais/ Novos Letramentos; Cultura Digital	Práticas Educativas com e sobre as TD
25	p.85. [Linguagens - Língua Portuguesa] A **cultura digital** perpassa todos os campos, fazendo surgir ou modificando gêneros e práticas. Por essa razão, optou-se por um tratamento transversal da **cultura digital**, bem como das **TDIC**, articulado a outras dimensões nas práticas em que aparecem.	Tecnologias Digitais e Cultura Digital	Práticas Educativas com e sobre as TD

26	p.324. [Ciências da Natureza] CONHECIMENTO ESPECÍFICO Utilizar diferentes linguagens e **tecnologias digitais** de informação e comunicação para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas das Ciências da Natureza de forma crítica, significativa, reflexiva e ética.	Tecnologias Digitais	Práticas Educativas com e sobre as TD
27	p.269.[Matemática] Os alunos devem dominar também o cálculo de porcentagem, porcentagem de porcentagem, juros, descontos e acréscimos, incluindo o uso de **tecnologias digitais**.	Tecnologias Digitais	Práticas Educativas com e sobre as TD
28	p.289.[Matemática] (EF03MA16) Reconhecer figuras congruentes, usando sobreposição e desenhos em malhas quadriculadas ou triangulares, incluindo o uso de tecnologias digitais.(EF03MA28) Realizar pesquisa envolvendo variáveis categóricas em um universo de até 50 elementos, organizar os dados coletados utilizando listas, tabelas simples ou de dupla entrada e representá-los em gráficos de colunas simples, com e sem uso de **tecnologias digitais.**	Tecnologias Digitais	Práticas Educativas com e sobre as TD
29	p.293. [Matemática]. (EF04MA28) Realizar pesquisa envolvendo variáveis categóricas e numéricas e organizar dados coletados por meio de tabelas e gráficos de colunas simples ou agrupadas, com e sem uso de **tecnologias digitais.**	Tecnologias Digitais	Práticas Educativas com e sobre as TD
30	p.297. [Matemática].(EF05MA17) Reconhecer, nomear e comparar polígonos, considerando lados, vértices e ângulos, e desenhá-los, utilizando material de desenho ou tecnologias digitais.(EF05MA18) Reconhecer a congruência dos ângulos e a proporcionalidade entre os lados correspondentes de figuras poligonais em situações de ampliação e de redução em malhas quadriculadas e usando tecnologias digitais.(EF05MA25) Realizar pesquisa envolvendo variáveis categóricas e numéricas, organizar dados coletados por meio de tabelas, gráficos de colunas, pictóricos e de linhas, com e sem uso de **tecnologias digitais**, e apresentar texto escrito sobre a finalidade da pesquisa e a síntese dos resultados.	Tecnologias Digitais	Práticas Educativas com e sobre as TD
31	p. 303. [Matemática]. (EF06MA21) Construir figuras planas semelhantes em situações de ampliação e de redução, com o uso de malhas quadriculadas, plano cartesiano ou tecnologias digitais.(EF06MA27) Determinar medidas da abertura de ângulos, por meio de transferidor e/ou t**ecnologias digitais.**	Tecnologias Digitais	Práticas Educativas com e sobre as TD
32	p.313. [Matemática]. (EF08MA04) Resolver e elaborar problemas, envolvendo cálculo de porcentagens, incluindo o uso de **tecnologias digitais**.	Tecnologias Digitais	Práticas Educativas com e sobre as TD
33	p.317.[Matemática](EF09MA05) Resolver e elaborar problemas que envolvam porcentagens, com a ideia de aplicação de percentuais sucessivos e a determinação das taxas percentuais, preferencialmente com o uso de **tecnologias digitais**, no contexto da educação financeira.	Tecnologias Digitais	Práticas Educativas com e sobre as TD

34	p.198 [Linguagens - Artes].COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade.	Tecnologias Digitais	Práticas Educativas com e sobre as TD
35	p.357.[Ciências Humanas].Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e t**ecnologias digitais de informação e comunicação** no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado à localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão.	Tecnologias Digitais	Práticas Educativas com e sobre as TD
36	p.387.[Ciências Humanas - Geografia].(EF07GE09) Interpretar e elaborar mapas temáticos e históricos, inclusive utilizando **tecnologias digitais**, com informações demográficas e econômicas do Brasil (cartogramas),identificando padrões espaciais, regionalizações e analogias espaciais.	Tecnologias Digitais	Práticas Educativas com e sobre as TD
37	p.402.[Ciências Humanas - História]. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.	Tecnologias Digitais	Práticas Educativas com e sobre as TD
38	p.408. [Ciências Humanas - História]. As fontes: relatos orais, objetos, imagens (pinturas, fotografias, vídeos), músicas, escrita, **tecnologias digitais de informação e comunicação** e inscrições nas paredes, ruas e espaços sociais.	Tecnologias Digitais	Práticas Educativas com e sobre as TD
39	p.413.[Ciências Humanas - História] (EF04HI08). Identificar as transformações ocorridas nos meios de comunicação (cultura oral, imprensa, rádio, televisão, cinema, internet e demais **tecnologias digitais de informação e comunicação**) e discutir seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.	Tecnologias Digitais	Práticas Educativas com e sobre as TD
40	p.433.[Ciências Humanas - História](EF09HI33). Analisar as transformações nas relações políticas locais e globais geradas pelo desenvolvimento das **tecnologias digitais de informação e comunicação.**	Tecnologias Digitais	Práticas Educativas com e sobre as TD
41	p.61.[Int. Ensino Fundamental]. Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes. (...) Em todas as etapas de escolarização, mas de modo especial entre os estudantes dessa fase do Ensino Fundamental, esses fatores [(diferentes forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola.)] frequentemente dificultam a convivência cotidiana e a aprendizagem, conduzindo ao desinteresse e à alienação e, não raro, à agressividade e ao fracasso escolar. Atenta a culturas distintas, não uniformes nem contínuas dos estudantes dessa etapa, é necessário que a escola dialogue com a diversidade de formação e vivências para enfrentar com sucesso os desafios de seus propósitos educativos. A compreensão dos estudantes como sujeitos com histórias e saberes construídos nas interações com outras pessoas, tanto do entorno social mais próximo quanto do universo da **cultura midiática e digital**, fortalece o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa.	Educação para as mídias e Cultura Digital	Práticas Educativas com e sobre as TD

42	p.136.[Linguagens - Língua Portuguesa].Aprofunda-se, nessa etapa [anos finais do EF), o tratamento dos gêneros que circulam na esfera pública, nos campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública. No primeiro campo, os gêneros jornalísticos – informativos e opinativos – e os publicitários são privilegiados, com foco em estratégias linguístico-discursivas e semióticas voltadas para a argumentação e persuasão. **Para além dos gêneros, são consideradas práticas contemporâneas de curtir, comentar, redistribuir, publicar notícias, curar etc. e tematizadas questões polêmicas envolvendo as dinâmicas das redes sociais e os interesses que movem a esfera jornalística-midiática**.A questão da confiabilidade da informação, da proliferação de fake news, da manipulação de fatos e opiniões tem destaque e muitas das habilidades se relacionam com a comparação e análise de notícias em diferentes fontes e mídias, com análise de sites e serviços checadores de notícias e com o exercício da curadoria, estando previsto o uso de ferramentas digitais de curadoria. A proliferação do discurso de ódio também é tematizada em todos os anos e habilidades relativas ao trato e respeito com o diferente e com a participação ética e respeitosa em discussões e debates de ideias são consideradas.	Educação para as mídias	Práticas Educativas com e sobre as TD
43	p.14.[Introdução]. A sociedade contemporânea impõe um **olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo**: o que aprender, para quê aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado.	Projeto educacional inovador	Práticas Educativas Inovadoras
44	p.21.[Introdução].A atuação do MEC, além do apoio técnico e financeiro, deve incluir também o f**omento a inovações e a disseminação de casos de sucesso; o apoio a experiências curriculares inovadoras**; a criação de oportunidades de acesso a conhecimentos e experiências de outros países; e, ainda, o fomento de estudos e pesquisas sobre currículos e temas afins.	Projeto educacional inovador	Práticas Educativas Inovadoras
45	p.183.[Linguagens - Língua Portuguesa].(EF89LP18) Explorar e analisar instâncias e canais de participação disponíveis na escola (conselho de escola, outros colegiados, grêmio livre), na comunidade (associações, coletivos, movimentos, etc.), no município ou no país, incluindo formas de participação digital, como canais e plataformas de participação (como portal **e-cidadania**), serviços, portais e ferramentas de acompanhamentos do trabalho de políticos e de tramitação de leis, canais de educação política, bem como de propostas e proposições que circulam nesses canais, de forma a participar do debate de ideias e propostas na esfera social e a engajar-se com a busca de soluções para problemas ou questões que envolvam a vida da escola e da comunidade.	Cidadania Digital	Práticas Educativas com e sobre as TD
TRECHOS RETIRADOS DO DECRETO 20.763/2019		**Unidade de Registro**	**Categoria**
01	p.1. Considerando a Resolução CNE?CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prevê que: ""independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de **educação integral** com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade "". (BRASIL, 2017, p. 114)	Educação (Formação) Integral	Educação (em tempo) Integral
02	p.02. Art. 1º Fica instituído na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis o modelo de Unidade Educativa denominado ""Escola do Futuro "".§ 1º As Escolas do Futuro são em **tempo integral** e múltiplas linguagens (Língua Portuguesa, Inglês, Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e Letramento Digital), tendo por objetivo propiciar a formação de indivíduos autônomos, críticos, com enfoque na formação humana integral e que tenha a emancipação como meta."	Educação (Formação) Integral	Educação (em tempo) Integral

03	p.1 Considerando que a Lei Federal nº11.494, de 2007, que estabelece o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), em seu art. 10 considerou a **jornada integral** como um dos tipos de matrícula a receber ponderação financeira diferenciada para a distribuição dos recursos; Considerando que a Lei Federal nº13.005, de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (2014 -2024), estabelece como Meta 6:oferecer **educação em tempo integral** em cinquenta por cento das escolas públicas de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos(as) alunos(as) da educação básica.	Educação (Formação) Integral	Educação (em tempo) Integral
04	p.02. Considerando que a Lei complementar nº 546 , de 2016, que institui o Plano Municipal de Educação de Florianópolis (2015 - 2025), define como Meta 6:Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) estudantes da educação básica, DECRETA:Art. 1º Fica instituído na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis o modelo de Unidade Educativa denominado Escola do Futuro . § 1º As Escolas do Futuro são em tempo integral e múltiplas linguagens (Língua Portuguesa, Inglês,Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e **Letramento Digital**), tendo por objetivo propiciar a formação de indivíduos autônomos, críticos, com enfoque na formação humana integral e que tenha a emancipação como meta.	Educação (Formação)Integral e Letramento Digital	Educação (em tempo) Integral e Práticas Educativas com e sobre as TD
05	Art. 1º § 3º As Escolas do Futuro desenvolverão um **projeto educacional inovador** na perspectiva de um **ensino híbrido** com uso de metodologias ativas para o desenvolvimento das aprendizagens.	Ensino híbrido e Projeto educacional inovador	Práticas Educativas com e sobre as TD e Práticas Educativas Inovadoras
TRECHOS RETIRADOS DAS ORIENTAÇÕES PARA A AMPLIAÇÃO DE JORNADA ESCOLAR EM TEMPO INTEGRAL E ESCOLAS DO FUTURO		**Unidade de Registro**	**Categoria**
01	p.02. O Projeto Ampliação de **Jornada Escolar em Tempo Integral/**Escola do Futuro tem como objetivo central subsidiar e fomentar práticas curriculares voltadas à consolidação de uma proposta de educação integral no âmbito das unidades educativas de ensino fundamental na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. É um projeto previsto a partir do "Eixo Currículo" e se configura como um dos componentes do Projeto Político Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. Nesse sentido, **a Secretaria Municipal de Educação reconhece que a educação em tempo integral tem ocupado lugar de relevo na política educacional brasileira e na gestão dos sistemas de ensino, ao lado do reconhecimento e do fortalecimento do direito à educação e da promoção da justiça social.** Considerando as proposições dos mais diferentes setores e segmentos da sociedade, concorda-se que a **educação em tempo integral** está associada diretamente a: promover a formação integral dos estudantes; **inovar práticas curriculares** considerando as demandas dos estudantes e da comunidade; mobilizar para a organização dos tempos e espaços; afirmar direitos. Importa destacar que este projeto é resultante das experiências realizadas nas unidades educativas, como propósito de propiciar uma política de Estado na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis referente à ampliação de **jornada escolar em tempo integral** no ensino fundamental, bem como o compromisso em alcançar a meta 6, prevista no Plano Municipal de Educação de Florianópolis (2015 - 2025).	Educação em Tempo integral e Projeto educacional inovador	Educação (em tempo) Integral e Práticas Educativas Inovadoras
02	p.03-04. Pensar em **educação integral** requer a vivência em um espaço que contemple tanto os conhecimentos historicamente produzidos, como proporcionará ao/à estudante o desafio na produção de novos conhecimentos. Para tal, importa ter presente o que segue: Tomar a **Educação Integral** como concepção fundante significa necessariamente assumir a necessidade de construir desenhos curriculares que ultrapassem a fragmentação do conhecimento e suas estruturas disciplinares, superar os etapismos e sequenciamentos presentes no percurso formativo, redefinir os tempos e espaços escolares. Trata-se, na verdade, de compreender a Educação Básica como um projeto coletivo, articulado pelos diferentes sujeitos e instituições sociais orientadores desse processo (DCEB, 2015, p. 17). Neste sentido, é necessário avançar para uma política de **educação integral inclusiva**, na perspectiva de uma educação voltada para o desenvolvimento das múltiplas dimensões e singularidades humanas. O foco da **educação**	Educação (Formação) Integral	Educação (em tempo) Integral

	integral inclusiva está em respeitar a diversidade em todas suas especificidades, reconhecendo as crianças e os jovens como sujeitos de direitos às aprendizagens.		
03	p.13. as atividades pedagógicas integradoras permitem dinâmicas pedagógicas democráticas, reflexivas, participativas e emancipatórias nas quais a relação teoria-prática é mobilizada continuamente. Neste sentido, favorece a f**ormação integral** dos estudantes, o exercício da cidadania por meio de vivências e a construção de projetos coletivos, abrindo possibilidades de romper tradicionais dicotomias entre teoria e prática, transferência e produção de conhecimento, conhecimento científico e saberes, dentre outras.	Educação (Formação) Integral	Educação (em tempo) Integral
04	p.14-15 Organizando as atividades a partir dos Campos de Desenvolvimento : As unidades educativas de ensino fundamental, em suas propostas de projeto deverão:- (...)- Considerar o conceito de **educação integral** previsto na proposta pedagógica da unidade educativa, nos termos do que determina a legislação educacional vigente no Brasil (Lei de Diretrizes e Bases, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, o Plano Nacional de Educação, dentre outros) e, mais especificamente, nos documentos da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, Plano Municipal de Educação, Resoluções do Conselho Municipal de Educação, dentre outras).	Educação (Formação) Integral	Educação (em tempo) Integral
05	p.16. O diretor da unidade educativa tem o papel de incentivar a participação e o compartilhamento de decisões e de informações com os profissionais da educação, estudantes e suas famílias, no que concerne à ampliação de jornada escolar em tempo integral. Cabe ao diretor da unidade educativa promover o debate da **educação integral e da ampliação da jornada escolar em tempo integral/Escola do Futuro nas reuniões pedagógicas,** nas assembleias de famílias e junto às instâncias colegiadas como os Colegiados de Classe, Grêmio Estudantil, o Conselho Deliberativo Escolar e a Associação de Pais e Professores.	Educação (Formação) Integral	Educação (em tempo) Integral
06	p.18. [compete ao articulador do projeto de ampliação da Jornada escolar em tempo integral] discutir, disseminar e qualificar para que todas as atividades pedagógicas e etapas do projeto de **Ampliação de Jornada Escolar em Tempo Integral** estejam em consonância com a legislação educacional vigente e com o conceito de **educação integral** da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.	Educação (Formação) Integral e Educação em Tempo Integral	Educação (em tempo) Integral
08	p.03. Muitos desafios surgem na implantação de uma proposta de ampliação de **jornada escolar em tempo integral**, dentre eles, pode-se citar a superação de um trabalho docente voltado às aulas organizadas em componentes curriculares que se limitam apenas às suas especificidades não levando em conta a transversalidade curricular. Na busca dessa superação, há a necessidade de mudanças, o que implica em novas metodologias e na diversificação dos ambientes para além das salas de aula, com o uso de laboratórios, salas ambientes, refeitórios, brinquedotecas, bibliotecas, pátios, quadras poliesportivas, praças, centros comunitários, dentre outros. Assim, impõe-se o desafio de se redesenhar o currículo, articulando e assegurando o direito às ciências, às **tecnologias,** aos valores, ao universo simbólico, às expressões artísticas, aos ritmos, às vivências, às emoções, às memórias e às identidades das diversas culturas. Isso pressupõe mais tempo e compromisso dos profissionais no interior das unidades educativas de ensino fundamental. Nessa lógica, propor projetos intra ou extracurriculares que possibilitem o conhecimento aprofundado da realidade - sobretudo das determinantes sociais, econômicas, políticas e culturais que provocam a exclusão, tanto quanto as lutas e resistências pelo direito a um viver justo e digno-tem se revelado uma possibilidade promissora de formação cidadã.	Educação em Tempo integral e Tecnologias	Educação (em tempo) Integral

09	p.05-06. Em relação à legislação, existem várias referências relacionadas à **educação integral e à ampliação da jornada escolar em tempo integral.** Dentre elas destacam-se: a) a Constituição Federal de 1988, que afirma o direito à educação no campo dos direitos sociais e, como tal, é condição primordial para o desenvolvimento das pessoas, o exercício da cidadania e a preparação para o mundo do trabalho; b) o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que prevê a proteção integral das crianças e adolescentes e estabelece, no âmbito da política educacional, a prioridade no seu atendimento, tanto quanto o desenvolvimento de suas múltiplas dimensões humanas ;etc) a Lei n° 9.394/96 (LDB), que, em seu artigo 34, prevê a progressiva **ampliação da jornada escolar em tempo integral no ensino fundamental**; d) a Lei Federal n° 11.494/2007, que estabelece o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) que, em seu artigo 10, considera a **jornada escolar integral** como um dos tipos de matrícula a receber ponderação financeira diferenciada para a distribuição dos recursos; e) a Lei Federal n° 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (2014-2024), que na Meta 6, estabelece, que é necessário "**oferecer educação em tempo integral** em cinquenta por cento das escolas públicas de forma a atender, pelos menos, vinte e cinco por cento dos(as) alunos(as) da educação básica"; f) a Lei Complementar n° 546/2016, que institui o Plano Municipal de Educação de Florianópolis (2015-2025), que na Meta 6, define "**oferecer educação em tempo integral** em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) estudantes da educação básica". g) a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de **educação integral** com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade (BRASIL, 2017, p. 114).(…) Os objetivos gerais do projeto Ampliação de Jornada Escolar em Tempo Integral/Escola do Futuro são: promover a formação integral dos estudantes; assegurar os direitos humanos; **inovar o currículo considerando as demandas dos estudantes e da comunidade; inovar a prática pedagógica através de metodologias inclusivas** para o desenvolvimento integral dos estudantes; qualificar as aprendizagens dos estudantes; qualificar os indicadores educacionais; **consolidar a ampliação da jornada escolar em tempo integral na Rede.**	Educação em Tempo integral	Educação (em tempo) Integral
10	p.07. Para efeito de organização curricular, em termos de tempos e espaços educativos, as atividades deverão ser organizadas por meio de Campos de Desenvolvimento, os quais se configuram a partir de uma variedade de atividades curriculares que devem ser pensadas, executadas, monitoradas e avaliadas, considerando neste processo os interesses e expectativas dos estudantes em termos de ensino e de aprendizagem. Importante destacar que os Campos de Desenvolvimento foram previstos, considerando os estudos e as pesquisas de outras experiências de **ampliação de jornada escolar em tempo integral** no Brasil e, sobretudo, as experiências vivenciadas no ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Desse modo, são previstos seis grandes Campos de Desenvolvimento, como norteadores da ação pedagógica, a saber: Apoio Pedagógico – Letramento e Numeramento; Artes e Culturas; **Educomunicação e Cultura Maker** (Letramento Digital); Educação em Direitos Humanos; Corporeidade e Movimento; Sustentabilidade Socioambiental; Empreendedorismo Social; e Língua Brasileira de Sinais.	Educação em Tempo integral; Educação para as Mídias e Letramento Digital	Educação (em tempo) Integral Práticas Educativas com e sobre as TD
11	p.08. A**poio Pedagógico - Letramento e Numeramento (obrigatório) Este Campo de Desenvolvimento é obrigatório em todas as propostas de projeto de Ampliação da Jornada Escolar em Tempo Integral/Escola do Futuro** das unidades, devendo totalizar no mínimo 5 horas semanais. O foco será no desenvolvimento de atividades voltadas à alfabetização e letramento (leitura, escrita, produção e análise linguística), à alfabetização matemática e ao numeramento, com vistas à elevação dos níveis de proficiência dos estudantes participantes.	Educação em Tempo integral	Educação (em tempo) Integral
12	p.12. A reorganização das atividades pedagógicas integradoras ofertadas aos estudantes que frequentam o projeto de **Ampliação de Jornada Escolar em Tempo Integral/**Escola do Futuro configuram-se como metodologias e estratégias que visam à formação coletiva dos estudantes e têm a premissa teórica de que o processo de ensinar e aprender não se limita à ideia de transferência de conhecimento. Pelo contrário, o que está em questão é a ideia de possibilitar momentos de pesquisa, produção, construção e socialização de conhecimentos, em que a problematização é um aspecto primordial.	Educação em Tempo integral	Educação (em tempo) Integral

13	p.16.O papel da equipe pedagógica é coordenar todas as atividades voltadas à **ampliação da jornada escolar em tempo integral** da unidade, em conjunto com as demais práticas pedagógicas. O trabalho deve estar voltado para a reorganização dos tempos e espaços educativos e para a definição dos Campos de Desenvolvimento a serem trabalhados, nos processos de planejamento, execução, monitoramento e avaliação constituídos no Projeto Político Pedagógico, considerando os objetivos do ensino e da aprendizagem.	Educação em Tempo integral	Educação (em tempo) Integral
14	p.19. Responsabilidades dos professores: As atribuições dos professores dos Campos de Desenvolvimento são: planejar, executar, registrar, monitorar e avaliar o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas com base no campo de atuação do projeto; discutir, disseminar e qualificar as atividades pedagógicas e etapas do projeto de **Ampliação de Jornada Escolar em Tempo Integral** para que estejam em consonância com a legislação educacional vigente e com o conceito de educação integral da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis;	Educação em Tempo integral	Educação (em tempo) Integral
15	p.22.Podem ser incluídas nas **atividades de ampliação da jornada escolar em tempo integral/**Escola do Futuro aquelas que são resultantes de parcerias da unidade educativa com universidades, centros de pesquisa, organizações não governamentais, órgãos públicos de outros setores e esferas administrativas, dentre outros, respeitando a legislação que institui o serviço voluntário no âmbito da administração direta e indireta do município de Florianópolis (Decreto nº 17.377/2017).	Educação em Tempo integral	Educação (em tempo) Integral
16	p.5 Cabe destacar que, para além das dimensões humanas comumente discutidas e abordadas (cognitiva, lúdica, motora, afetiva, ética, linguística, emocional e estética), os percursos geracionais, as necessidades humanas, as culturas, as **tecnologias**, as **mídias**, os **processos inovadores**, as garantias dos direitos sociais e individuais e a integração de políticas públicas despontam como elementos a serem articulados e desafios a serem enfrentados por todos os envolvidos no processo educacional. (...) Nesse sentido, o currículo escolar no ensino fundamental vem sendo desafiado a modificar-se para assegurar o direito à educação para todos os estudantes, o que demanda uma reorganização na perspectiva de acolher as demandas que envolvam:(...) b) **dialogar com as tecnologias e inovações que estão, cada vez mais, presentes no cotidiano dos estudantes e dos profissionais da educação**.	Tecnologias; Ed ucação para as Mídias e Projeto educacional inovador	Práticas Educativas com e sobre as TD Práticas Educativas Inovadoras
17	p.9 .Campo de Desenvolvimento Educomunicação e **Cultura Maker (Letramento Digital)**: prevê a realização de atividades voltadas ao trabalho colaborativo que fomente nos estudantes o protagonismo e o espírito empreendedor, onde possam desenvolver soluções criativas para os problemas em suas comunidades, tendo a **cultura maker** como suporte e fazendo uso das mais diversas linguagens (oral, escrita e audiovisual).As atividades deste Campo de Desenvolvimento devem possibilitar trabalhos que favoreçam a **formação científica e tecnológica**, além da troca de experiências comunicativas e vivências na e com a comunidade escolar. As atividades deverão oportunizar aos estudantes o exercício da criatividade, da criticidade, do protagonismo, da aprendizagem ativa e colaborativa. Neste Campo de Desenvolvimento podem ser desenvolvidas as seguintes atividades: atividades científicas; jornais escolares; animação (stop motion); gamificação; programação; rádio escola; fotografia; **mídias sociais**; **robótica**; dentre outras.	Tecnologias e Letramento Digital; Mídia-Educação/Educo municação; Robótica e Maker	Práticas Educativas com e sobre as TD
18	p.04. (...) a escola é um espaço de crítica cultural, de pesquisa e de atuação formativa para a vida, atenta às mudanças que vêm se processando na sociedade, inclusive aos avanços tecnológicos e inovadores que demarcam nossa época. Sob esse prisma, a **inovação** desponta como elemento importante, o que d**emanda mudanças de pensamento, de comportamentos e de valores de todos aqueles que se dedicam à educação**, tendo como horizonte a construção e o fortalecimento de uma sociedade mais justa, democrática e humanizadora.	Projeto educacional inovador	Práticas Educativas Inovadoras

APÊNDICE C

Análise dos PPP das “Escolas do Futuro”

	TRECHOS RETIRADOS DO PPP EBM OSMAR CUNHA	Unidade de Registro	Categoria
01	P.57. 5.4.4 - PSE é um programa federal de política intersetorial: Saúde e Educação. Este tem como objetivo promover saúde e **educação integral** de crianças, jovens e adultos da rede pública,	Educação Integral/ Formação Integral	Educação (em tempo) Integral
02	P.27; [no item: METAS, AÇÕES E CRONOGRAMA] Meta 14: Alcançar os índices do IDEB: 6,0 nos anos finais e 6,4 nos anos iniciais até dezembro de 2021. Ação/Estratégia: **Promover projetos de Apoio Pedagógico, em tempo integral,-**Clube de Ciências e Matemática.	Educação em Tempo Integral	Educação (em tempo) Integral
03	P.26. Meta 11: Qualificar o trabalho pedagógico da unidade escolar. Ações/Estratégias: Defender reuniões pedagógicas mensais integrais. Defender Laboratórios de Ensino para todas as disciplinas. Defender salas ambientes para todas as disciplinas**.** Defender corredor coberto ao ginásio e à sala de artes. Defender mais uma quadra coberta (somente a cobertura). **Incorporação de materiais tecnológicos à dinâmica das salas de aula.**	Tecnologias	Práticas Educativas com e sobre as TD
04	**P.29.**Na dimensão pedagógica entendemos, seguindo nosso PPP, que o papel social e pedagógico da escola é a socialização dos conhecimentos historicamente produzidos e sistematizados pela sociedade humana. Tais conhecimentos são de cunho científico, **tecnológico,** político, social, cultural, e, portanto, a escola não deve ser fechada em si mesma, mas aberta à comunidade e que se comporte como centro comunitário cultural articulador da transformação social.	Tecnologias	Práticas Educativas com e sobre as TD
05	P.40. o espaço que hoje chamamos de Sala Informatizada (SI), surgiu em junho de 1999, com o nome de “Laboratório de Informática”. Atualmente contamos com duas salas e 19 computadores, sendo que **alguns são informatizados**, totalizando 28 máquinas para a realização das aulas. Além dos computadores e impressoras, a SI possuí projetores, projetor multimídia, fones, máquina fotográfica, filmadora, notebook, Micro System, caixa amplificadora de som, entre outros equipamentos, que são de uso, tanto na SI como de qualquer outro espaço escolar. **A SI é um espaço pedagógico, uma sala de aula diferente, com diferentes mídias e tecnologias**, desde o quadro branco até o projetor multimídia, e essa diversidade **contribui para que possamos planejar aulas diferentes, com o objetivo de promover a construção coletiva e partilhada do conhecimento entre educadores e educandos.**	Tecnologias	Práticas Educativas com e sobre as TD
06	p.43.Ministrar aulas às turmas dos anos iniciais, com atividades voltadas para alfabetização, letramento e **pensamento lógico**, utilizando softwares educacionais, os programas disponíveis no Linux e jogos educacionais. ● Disponibilizar o espaço da SI para os educandos realizar pesquisas e trabalhos no contra turno escolar.	Tecnologias	Práticas Educativas com e sobre as TD

07	P.60.Início de século, muitos desafios, **novas tecnologias**, globalização e informação. Mas nesse mesmo cenário, convivem problemas sociais, a degradação do meio ambiente, os meios de comunicação e seus atrativos. Muitos poderiam estar conformados, apáticos, mergulhados no individualismo, mas muitos teimam em "lutar", renovando a esperança e inventando novas saídas. Nesta Unidade Escolar, temos tentado nos encaixar nesse grupo onde todos estão buscando uma unidade na construção de seus planejamentos, onde alguns seguem o livro didático, outros mesclam o novo com conceitos mais tradicionais, mas o mais importante é que este grupo quer acertar e contribuir para que nossos alunos tenham acesso aos recursos culturais relevantes para a conquista de sua cidadania participativa, reflexiva, autônoma e conhecedora de seus direitos e deveres.	Tecnologias	Práticas Educativas com e sobre as TD
08	P.41. Em 2011 foi criada a Lei nº 8623, que dispõe sobre a implantação do conteúdo **educação para mídias nas escolas municipais de Florianópolis**. Segundo a lei, entende-se por Educação para Mídia o ensino de conteúdos que visam educar e orientar estudantes sobre a forma de atuação dos meios de comunicação, com o objetivo de estabelecer um relacionamento proveitoso e positivo entre os estudantes e o universo midiático.Mídia, pela definição encontrada em O 'Sullivan *et al.* (2001, p. 151),(...) é a agência intermediária que permite que a comunicação aconteça. Mais especificamente, consiste em um desenvolvimento tecnológico que estende os canais, o alcance ou a velocidade da comunicação. No primeiro caso, a escritura, os gestos, as expressões faciais, o vestuário, o desempenho teatral e a dança poderiam ser vistas como meios de comunicação. Cada meio tem a capacidade de transmitir códigos ao longo de um canal, ou canais. Esse uso do termo tem diminuído e se limitado crescentemente à mídia tecnológica, em particular aos meios de comunicação de massa. Às vezes, é empregado para se referir aos meios de comunicação ("imprensa ou mídia de teledifusão", por exemplo), mas comumente diz respeito às formas técnicas das quais esses meios são atualizados (rádio, televisão, jornais, livros, fotografias, filmes e discos entre outros). (Grifos dos autores).Tendo como premissas as ideias dos autores, consideramos que o termo mídia se P.42 refere a todo e qualquer meio que possibilite e/ou potencialize a comunicação, ou seja, a construção e a troca de significados, e neste sentido a Internet pode ser considerada uma mídia na sua dimensão comunicativa. A **presença das mídias e a informatização dos saberes alteram as relações que estabelecemos nos cenários em que circulamos, inclusive na escola, e nos mostram que há outras maneiras de ter acesso a situações de aprendizagem,** além de possibilitar a criação de novos recursos didáticos, por meio da multimídia, com texto, som e imagem. A mídia é fonte de informação, entretenimento, oferece recursos para conversas, identificação, reconhecimento ou não, na medida em que selecionamos e avaliamos as imagens, sons, movimentos e narrativas que vivenciamos por meio de suas interfaces imagéticas e/ou sonoras. **Precisamos sempre discutir a presença das mídias e das tecnologias em nossa sociedade e promover debates com nossos educandos**, visando fornecer ferramentas e conhecimentos válidos para que eles possam saber escolher e avaliar esse turbilhão de informações a que têm acesso diariamente, a fim de que consigam eleger as que realmente são importantes e significativas, além de entender que nem sempre as mídias e as tecnologias promovem mudanças benéficas. **Cabe ao professor da SI, realizar uma docência compartilhada com os educadores dos anos finais, participando do planejamento, elaboração e execução das atividades e projetos a serem realizados na SI, apresentar e discutir o uso das ferramentas tecnológicas disponíveis na escola e online**. Objetivos específicos:● **Discutir a presença das mídias no nosso cotidiano escolar e no dia a dia dos educandos** e as possibilidades de criar e ter acesso a diferentes situações de aprendizagem, além de possibilitar a criação de novos recursos didáticos, por meio da multimídia, com texto, som e imagem;● **Promover a utilização da SI, pelos educadores e educandos, com projetos educacionais, pesquisas na Internet e atividades variadas ligadas às mídias e o processo de ensino aprendizagem.;**● Desmistificar o uso do software Linux educacional, mostrando que seus programas e seu funcionamento são parecidos com o **software proprietário que a maioria dos educadores e educandos utilizam;**● Ministrar **aulas às turmas dos anos iniciais, com atividades voltadas para alfabetização, letramento e pensamento lógico, utilizando softwares educacionais**, os programas disponíveis no Linux e jogos educacionais.	Tecnologias e Educação para as mídias e Letramento Digital	Práticas Educativas com e sobre as TD
09	P.12. Desde 08 de fevereiro vem funcionando nos períodos matutino e vespertino, das 8:00h às 12:00h e das 13:00h às 17:00h, no formato Home Office. Esta modalidade de ensino não presencial está sendo aplicado desde o mês de março de 2020, amparados pela Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública e reconhecido pelo Decreto legislativo nº 06, de 20 de março de 2020 e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.A partir do mês de abril de 2021 a Unidade Educativa dá	Ensino híbrido	Práticas Educativas com e sobre as TD

	início ao **Ensino Híbrido**, também amparada pela mesma lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública e reconhecido pelo Decreto legislativo nº 06, de 20 de março de 2020 e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.P.74 e 79. No contexto em que vivemos **[Pandemia Covid-19]**, o planejamento das atividades pedagógicas convida-nos a pensar em ações ligadas a processos educativos que se viabilizem de forma presencial e remota. Metodologia caracterizada por tal multiplicidade, o **Ensino Híbrido** envolve a construção de estratégias que fortalecem mutuamente as oportunidades de ensino e aprendizagem em ambientes presenciais e virtuais. Este plano de ação sistematiza o planejamento das atividades no âmbito do **Ensino Híbrido,** de modo a contribuir com a organização dos objetivos de aprendizagem, das ações pedagógicas e das etapas envolvidas em sua realização.		
	TRECHOS RETIRADOS DO PPP EBM OSVALDO MACHADO	**Unidade de Registro**	**Categoria**
01	P.30.PLANO DE ATIVIDADES6.1 Objetivo geral Tornar o espaço escolar um meio socializador de conhecimentos inter-relacionados com o conhecimento científico, desenvolvendo cidadãos críticos, conscientes, investigadores, criativos, capazes de intervirem na sua realidade social proporcionando a **formação integral** dos educandos e educadores.	Educação Integral / Formação Integral	Educação (em tempo) Integral
02	P.33.O Planejamento das atividades desenvolvidas pelos professores auxiliares de ensino baseia-se na abordagem dos temas transversais sugeridos pelo Ministério da Educação nos PCNs (1999) que são valores referentes a cidadania: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, trabalho e consumo e pluralidade cultural. São temas que correspondem a questões da vida cotidiana da comunidade. Salienta-se que desses assuntos abordados, trabalha-se conjuntamente conteúdos de língua portuguesa e matemática, enfatizando a leitura, escrita e compreensão e os princípios fundamentais da matemática de forma a **contribuir para a formação integral dos estudantes.**	Educação Integral / Formação Integral	Educação (em tempo) Integral
03	**P.43.**3. OBJETIVO GERAL (projeto de de gestão)Organizar estratégias, de forma coletiva e democrática, que assegurem uma educação e um ambiente de aprendizagem e convivência de qualidade.3.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS● Estreitar laços entre família e unidade educativa, estimulando a participação da comunidade na organização da escola;● Melhorar a qualidade do ensino aprendizagem;● **Contribuir com a formação integral dos estudantes;**	Educação Integral / Formação Integral	Educação (em tempo) Integral
04	P.22. Entendemos o HOMEM como um sujeito social, o que implica afirmar que possui raízes espaços temporais e histórico-culturais, ou seja, é um ser situado na e com a sociedade. Produtor e produto da história da humanidade. Nesse sentido, enquanto ser social se constrói nas e pelas relações sociais, logo, um sujeito socialmente determinado, síntese das múltiplas relações sociais estabelecidas na sua época e, como tais, também enraizadas no passado – a historicidade. Um ser que vivencia um processo contínuo e permanente de construção de valores, ideias, conhecimentos, **tecnologias**, informações e aprendizagens que influenciam transformações biológicas, psicológicas, conceituais, políticas, econômicas e culturais	Tecnologias	Práticas Educativas com e sobre as TD
05	P.23. Sendo assim, entendemos que o MUNDO é um ambiente em constante processo de mudanças e transformações produzidas pelos homens, onde ocorrem os embates das forças naturais e das forças historicamente construídas, mediadas pela ciência e **tecnologia**, agregando valores e conhecimento, movidas e propulsionadas pelas relações de poder instituídas pelo modelo capitalista de produção – que tem como princípio a mais-valia -, a globalização que imprimiu a revolução da informação acelerando vertiginosamente o processo de produção do conhecimento e da realização de mudanças, tanto quanto, a massificação e o domínio das ideologias.*******(...)Sob essa tessitura, a SOCIEDADE constitui-se uma produção histórica dos homens e se constrói na interação entre os sujeitos, os espaços e as regras explícitas e implícitas, regras essas que se constituem a moral, vivenciadas enquanto moralidade e problematizadas nas lides diárias através da ética. Ela se estrutura a partir das relações que os homens estabelecem entre si para produzir e garantir a sua sobrevivência social e coletiva. É fruto do modo de produção historicamente determinado, construído	Tecnologias	Práticas Educativas com e sobre as TD

	e modificado constantemente pela ação humana. Por isso, a sociedade não tem uma meta pré-estabelecida ou um objetivo final. A sociedade será sempre aquilo que os homens fizerem de si próprios a partir das necessidades materiais e espirituais e voga, e dos recursos **tecnológicos** e científicos à disposição, tanto quanto, do processo educativo em curso.		
06	P.29. Partindo da determinante que a legislação brasileira exige que a composição curricular seja baseada em 2 eixos: Uma base Nacional Comum e uma Parte Diversificada podemos definir, com base nestes eixos, o que e como a escola Osvaldo Machado deve ensinar: Dentre os conhecimentos elencados pela BNCC, "A Ferramenta da informática é utilizada em todos os anos do ensino fundamental".	Tecnologias	Práticas Educativas com e sobre as TD
07	P. 33a sala informatizada tem como objetivo proporcionar aos educandos e educadores, através das **tecnologias** educacionais a qualificação do processo ensino-aprendizagem, possibilitando aos mesmos o desenvolvimento pessoal e social. Cabe a escola um processo reflexivo de construção e desconstrução, de diálogo, de inquietação e de transformação com relação às tecnologias educacionais. Se faz necessário colocar em prática ações que auxiliem no bom aproveitamento das tecnologias para que as mesmas sejam instrumentos favoráveis à aprendizagem. As **tecnologias** educacionais precisam estar em constante avaliação com suas técnicas, e o aprendizado deve estar pautado num trabalho colaborativo, e a metodologia deve oportunizar os educandos e os educadores a explorarem a criatividade e o diálogo, onde o conhecimento vai sendo continuamente construído. O desenvolvimento dos trabalhos, na Sala Informatizada, ocorre diante a discussão com os educadores para saber das possibilidades de execução de atividades e projetos, os mesmos são executados através de prévio planejamento com os educadores, mas diante da modificação da especificidade do cargo de coordenador da sala informatizada para professor auxiliar de **tecnologia** educacional, ocorreu uma modificação nas funções do responsável da sala informatizada, causando muitas vezes uma descontinuidade do trabalho previamente planejado, para priorizar o atendimento de substituição de ausência de professor. Os trabalhos realizados na Sala Informatizada procura abranger todas as turmas da escola, dando oportunidade, através: -Do trabalho em aulas expositivas, dialogadas, com o auxílio de imagens e sons.- Dos trabalhos a serem propostos e executados utilizando-se programas para elaboração de textos, apresentações eletrônicas, construção de planilhas, tabelas e gráficos, jogos educativos, entre outros.- De planejamentos de pesquisa para conhecimento e aprofundamento de determinados assuntos, podendo ser a pesquisa individual ou em grupo.- Da construção de algum produto final de um determinado projeto (elaboração de livros, folders, CDs, vídeos, criação de blogs, etc).	Tecnologias	Práticas Educativas com e sobre as TD
08	P.28.Dentre as habilidades que consideramos indispensáveis para o desenvolvimento dos estudantes estão: as intelectuais, sociais, físicas e emocionais. A apropriação de diferentes linguagens: gráficas, verbais, **midiáticas,** musicais, matemáticas, plásticas e corporais, o desenvolvimento da cidadania como participação social e política, o conhecimento histórico acumulado e a construção de um comportamento amparado em atitudes de solidariedade, cooperação e respeito estão entre os nossos desafios.**********ÚNICA MENÇÃO	Educação para as mídias	Práticas Educativas com e sobre as TD
09	P.22. Dentre as diretrizes do PPP está: VI. **Estimular as inovações tanto no campo de práticas de ensino quanto no desenvolvimento de projetos.**	Projeto educacional inovador	Práticas Educativas Inovadoras
	TRECHOS RETIRADOS DO PPP EBM MÂNCIO COSTA	**Unidade de Registro**	**Categoria**
01	P.18.DIRETRIZES PEDAGÓGICA NAs práticas coletivas caracterizam o trabalho da Direção, Equipe Pedagógica e do grupo de	Educação Integral / Formação Integral	Educação (em tempo) Integral

	docentes da EBM Mâncio Costa. As atividades pedagógicas, metodologias e técnicas utilizadas possibilitam a realização de aulas diferenciadas e a configuração de projetos voltados para uma formação **humana integral**, dentro das características da Escola do Futuro.		
02	P.34.EMPREENDEDORISMO EDUCACIONAL O empreendedorismo constitui um conjunto de comportamentos e hábitos que podem ser adquiridos, praticados e reforçados nos sujeitos, de forma a torná-los capazes de gerir e aproveitar oportunidades, melhorar processos e inventar negócios. A educação empreendedora, **numa perspectiva de educação integral,** visa incentivar os estudantes a buscarem o autoconhecimento e oespírito de coletividade. Nesse sentido, o Clube do Empreendedorismo proporcionará aos estudantes participantes um ambiente de aprendizagem no qual, por meio de atividades lúdicas, será possível assumir riscos calculados, tomar decisões e reconhecer oportunidades de inovação em situações desafiadoras.	Educação Integral / Formação Integral	Educação (em tempo) Integral
03	p.63. Art. 6º O orientador educacional é o profissional com titulação específica em orientação educacional,que tem sob sua responsabilidade **as ações que assegurem ao aluno o desenvolvimento integral de suas potencialidades.**	Educação Integral / Formação Integral	Educação (em tempo) Integral
04	P.92. Oficinas extracurriculares:O princípio fundante de um projeto de **Educação Integral** é a articulação entre os diferentes componentes curriculares e eixos temáticos por meio de ações interdisciplinares. Desta forma, as propostas foram escolhidas pelos professores mediadas pela supervisão, tendo como referência os eixos contidos no Guia de Educação Integral da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. A metodologia das oficinas são de aulas práticas e experimentações com o objetivo dos alunos irem além do que o currículo regular permite. Além disso, destacamos:- Efetivação de oficinas que buscam trabalhar o corpo (em sua diversidade) como forma de expressão e interação com o mundo;- Ampliação de vivências nos diversos espaços escolares;- Realização de saídas de campo e visitas a espaços culturais;- Consolidação do protagonismo dos estudantes, a partir da pesquisa como princípio educativo;- Inserção de temas e atividades não-convencionais no ambiente escolar, buscando desenvolver e identificar habilidades corporais, mentais, emocionais, inclusive cognitivas. A discussão e debate de temas e enfoques desenvolvidos contribuem para desnaturalizar estereótipos, problematizar situações e realidades dos estudantes (compreender o contexto histórico e social dos estudantes) e inserir questões que ampliam o conceito de diversidade.	Educação Integral / Formação Integral	Educação (em tempo) Integral
05	P.24. COMPOSIÇÃO CURRICULAR De acordo com o Decreto Municipal nº 20.763/2019 e a Portaria nº 69/2020, a EBM Mâncio Costa torna-se Escola do Futuro. Nesse novo contexto escolar, a proposta curricular da Mâncio Costa- Escola do Futuro desenvolve suas atividades dentro do espectro da comunicação em múltiplas linguagens (Português, Inglês, Libras e **linguagem tecnológica**), ampliando temas como **Educomunicação**, ambiente e sustentabilidade, expressão corporal, arte e ciência. Trata-se de um **projeto educacional inovador**, na perspectiva de um **ensino híbrido** com uso de metodologias ativas* para o desenvolvimento das aprendizagens, contando ainda com o **ensino integral.** *Nota de rodapé: Temos ciência de que as **metodologias ativas** fazem parte do que Duarte (2011) nomeia “pedagogias do aprender a aprender”, as quais se ancoram filosoficamente em perspectiva distinta daquela que sustenta este PPP, que é, por sua vez, fundamentado na pedagogia histórico-crítica. Ainda assim, mantemos tal aproximação, a fim de aderir ao projeto Escola do Futuro, sem com isso perder de vista a fundamentação inerente à perspectiva histórico-crítica. Assume-se, portanto, a diversidade metodológica implicada na prática pedagógica elaborada a diversas mãos.	Educação em tempo integral **e** Letramento Digital (PS aqui se usa linguagem tecnológica) **e** Mídia-Educação/Educomunicação **e** Ensino Híbrido **e** Projeto Educacional Inovador	Educação (em tempo) Integral Práticas Educativas Inovadoras Práticas Educativas com e sobre as TD

06	**P.25-26 Para** alcançarmos nossos objetivos e assegurar o **desenvolvimento amplo e integral das crianças, é preciso um processo constante de ressignificação curricular, através de permanente atualização, na qual a criatividade e a pesquisa serão os principais estímulos.** Como proposta curricular, oferecemos as atividades pedagógicas numa jornada de 9h (nove horas) diárias, incluindo o tempo destinado ao recreio e ao almoço para as turma integrais que compõem o bloco de alfabetização e turmas regulares de Anos Iniciais Finais, conforme segue: 1º a 3º ano: duas turmas integrais de primeiro ano, duas turmas integrais de segundo ano duas turmas integrais de terceiro ano. 4º a 9º ano: duas turmas regulares de cada ano (matutino e vespertino).**Para a jornada do turno integral** são oferecidos os componentes curriculares para os anos iniciais (de acordo com a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis), além dos componentes extracurriculares, que qualificam o processo de formação humana. Esses são desenvolvidos de forma articulada entre a professora da turma (pedagoga regente) e os demais profissionais responsáveis pelas áreas que compõem o currículo, sempre desenvolvendo seus planejamentos em conjunto, a fim de qualificar o processo de ensino e aprendizagem.Os eixos temáticos que compõem o **turno integral** são:Eixo Letramento e Numeramento;Eixo Ambiente e Sustentabilidade; Eixo Esporte e Movimento;Eixo Direitos Humanos em Educação;Eixo Educomunicação;Eixo Artes e Cultura. Para os estudantes do turno Regular (a partir do 4º ano), a escola oferece projetos extracurriculares em formato de oficinas semestrais.(...) As oficinas oferecidas contemplam a parte diversificada do currículo, em conformidade com os eixos temáticos que compõem o **turno integral.** Aos estudantes com defasagem de aprendizagem, ofertamos o projeto Apoio Pedagógico, em contraturno (a partir do 4º ano), com ênfase no eixo letramento e numeramento.	Educação em tempo integral **e** Educação Integral / Formação Integral	Educação (em tempo) Integral
07	P.28.O surgimento das novas tecnologias da informação e comunicação tem trazido grandes transformações na sociedade atual, sendo que esse contexto viabilizou a aproximação e as trocas entre pessoas com interesses similares, mesmo distantes fisicamente. Nesse sentido, trazemos a Educomunicação e a **cultura digital** como grandes aliadas ao aprendizado, visto que faz da escola um amplo espaço para experimentação e prática do conhecimento.	Cultura Digital	Práticas Educativas com e sobre as TD
08	P. 14. Promover o desenvolvimento dos estudantes, em todas as suas dimensões, desde o processo de alfabetização e letramento, articuladas por todos os componentes curriculares, utilizando um ambiente que cultive suas capacidades, singularidades, integrando as diferentes **tecnologias** que contribuam para esse processo.	Tecnologias	Práticas Educativas com e sobre as TD
09	P.25. Ciência e **tecnologia** é um dos temas contemporâneos transversais trabalhado nos projetos extracurriculares.	Tecnologias	Práticas Educativas com e sobre as TD
10	P.27 No subitem - Múltiplas Linguagens, do capítulo que discute a composição curricular, menciona que "(...) é importante fazer com que o estudante se adapte criticamente à nova realidade de extensão social dos mais variados meios de comunicação, em decorrência dos avanços **tecnológicos** das últimas quatro décadas. O indivíduo está cercado, por todos os lados, pela força dos meios de comunicação, força essa que motiva as diretrizes da vida, que impulsiona, que faz aparecer interesses e necessidades. **É necessário criar mecanismos de desenvolvimento da capacidade de maior compreensão dessas formas de comunicação, evitando que o estudante seja apenas um receptor passivo: ele precisa discutir a mensagem, postando-se ativamente diante das situações criadas.**	Tecnologias e Letramento Digital	Práticas Educativas com e sobre as TD
11	P.29.No projeto de Clube de Matemática pretende-se estimular a formação de estudantes comprometidos, seguros e criativos, com iniciativa e capacidade para solucionar problemas, aumentando o seu interesse na disciplina". Pretende-se que este projeto torne uma constante no cotidiano escolar, o que poderá favorecer o gosto pela Matemática e uma grande melhoria na aprendizagem dos estudantes, tanto em Matemática como em outras disciplinas. Visa trabalhar a Matemática integrando diferentes metodologias de ensino (resolução de desafios matemáticos, jogos pedagógicos, modelagem matemática, etnomatemática, resolução de problemas em metodologias ativas (por rotação), preparação para a Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas - OBEMP, utilização de **ferramentas computacionais** como o Excel para a análise de dados etc.).	Tecnologias	Práticas Educativas com e sobre as TD

12	P.37.Área de Ciências da Natureza- Levantar hipóteses e construir conhecimentos sobre o fenômeno físico e químico, sobre os seres vivos e sobre a relação entre a natureza e entre o homem e as **tecnologias**	Tecnologias	Práticas Educativas com e sobre as TD
13	.P.45. Além dos espaços escolares, a proposta para a Nova E.B.M. Mâncio Costa prevê uma reorganização do currículo, articulando e assegurando o direito às ciências, às **tecnologias,** aos valores, ao universo simbólico, às expressões, aos ritmos, às vivências, às emoções, às memórias e identidades diversas. Isso pressupõe mais tempo, compromisso e diversidade de profissionais no interior da Unidade Educativa.	Tecnologias	Práticas Educativas com e sobre as TD
14	P.28.Tendo em vista o desenvolvimento do **letramento digital**, a **Educomunicação** utiliza o aprimoramento das diversas linguagens (oral/sinalizada, escrita e audiovisual), por meio de atividades que possibilitem uma formação crítica da recepção e da produção midiática. Neste contexto surge,também, o **Movimento Maker**, o qual consiste em uma das tendências de práticas que se originou exatamente da formação de grupos de pessoas com interesses similares, que focam no compartilhamento de ideias para melhoria e aprofundamento dos conhecimentos sobre um produto qualquer, no sentido de melhorá-lo e de facilitar sua produção em diversos mercados. A cultura maker preza pelo desenvolvimento do espírito investigativo, da **capacidade de inovação** e de habilidades para a resolução de problemas, que podem ser de variados níveis de complexidade e de distintas naturezas .Além disso, visa ampliar e oportunizar aos estudantes condições para o desenvolvimento de habilidades e competências ligadas à lógica, noção espacial, pensamento matemático, trabalho em grupo, organização e planejamento de projetos interdisciplinares, criatividade, autonomia e protagonismo social. A partir do planejamento feito para cada disciplina e conteúdo curricular, o docente deve criar situações de aprendizagem que necessariamente envolvem a resolução de problemas. Esses problemas podem estar relacionados, por exemplo, à necessidade de construir, substituir ou consertar algo. Por utilizar **metodologias ativas, a cultura maker funciona a partir da ação em prol da execução de uma determinada tarefa, tanto de forma individual como coletiva**. Nesse sentido, o estudante é um dos principais agentes do seu próprio aprendizado, estando diante de diversas possibilidades de agir, tais como: criar, reelaborar, consertar, modificar e organizar. As atividades deverão oportunizar aos estudantes o exercício da criatividade e da criticidade, além de seu protagonismo na sua produtividade.	Letramento Digital e Mídia-Educação/Educomunicação e Cultura Maker e Inovação tecnológica	Práticas Educativas com e sobre as TD
15	P.04. O Projeto Político Pedagógico da escola Mâncio Costa – Escola do Futuro orienta-se pela compreensão de que o processo educacional é uma “atividade mediadora”, buscando estabelecer condições de realizar um trabalho fundamentado num **projeto emancipatório e inovador**, para o desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo como possibilidade do exercício da cidadania.	Inovação pedagógica	Práticas Educativas Inovadoras
16	P.42."O PPP da EBM Mâncio Costa orienta-se pela compreensão de que o processo educacional é uma "atividade mediadora ", buscando estabelecer condições para realizar um trabalho fundamentado num **projeto emancipatório e inovador, para o desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo.** Neste sentido, busca construir um processo educativo centrado numa concepção humanística que pressupõe a historicidade do ser humano na plenitude de sua realização social"	Projeto Educacional Inovador	Práticas Educativas Inovadoras
	TRECHOS RETIRADOS DO PPP TAPERA	**Unidade de Registro**	**Categoria**
01	P.23. De acordo com as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015, p.16), a **Educação Integral é** concepção fundante do processo educativo. A Proposta Curricular da Rede Municipal de Florianópolis (2016) deixa claro que:[…] **Educação Integral** implica a busca por **formação humana integral** tendo por finalidade o desenvolvimento pleno do estudante, no que diz respeito a sua constituição intelectual, cognitiva, afetiva, ética, social, política, estética, lúdica, biológica, física, dentre outras especificidades de seu percurso de	Educação Integral /	Educação (em tempo) Integral

	desenvolvimento. Para tanto, a escola, em atenção ao papel social que lhe cabe, deve valorizar diferentes tempos e espaços de aprendizagem, promovendo a integração e a contextualização dos conhecimentos com os quais trabalha. (FLORIANÓPOLIS, 2016, PP. 39). É aplicada a metodologia da Pedagogia de Projetos, onde a educação não é mais centralizada no professor, mas sim no estudante. A ideia do "aprender fazendo" integrando a Pedagogia de Projetos. O estudante para apropriar-se do conhecimento necessita experimentar hipóteses, construir a partir do concreto, utilizar seus sentidos para alcançar os conceitos abstratos. O princípio é que os alunos aprendem melhor realizando tarefas associadas aos conteúdos ensinados. Atividades manuais e criativas ganharam destaque no currículo e as crianças passaram a ser estimuladas a experimentar e pensar por si mesmas. Nesse contexto, a democracia ganha peso, por ser a ordem política que permite o maior desenvolvimento dos indivíduos, no papel de decidir em conjunto o destino do grupo a que pertencem. Dewey defendia a democracia não só no campo institucional, mas também no interior das escolas (FERRARI, 2014, p.1). Para Dewey era fundamental que os projetos pedagógicos se originassem de situação problema. "A particularidade do método de projetos está na exigência da solução de problema como fonte de desafio e desenvolvimento de habilidades construtivas" (OLIVEIRA,2006, p.8). Nesse tipo de metodologia o papel do professor está em mediar a delimitação dos problemas e as atividades O estudante deve aprender a resolver por si só seu problema e as práticas pedagógicas devem estar centradas na ação e não na teoria. A escola é o espaço de produção do saber através de experiências relevantes para a sociedade valorizando a experiência prática, as atividades manuais e a criação de um espírito social. A educação não está apenas centrada no estudante, mas depende em larga escala da forma como o professor conduz as aulas. Com a metodologia de projetos vamos trabalhar através da Iniciação à Pesquisa. P.24.Projeto Iniciação a Pesquisa: tem como foco os estudantes e suas contribuições. Busca estimular os estudantes a pesquisar, buscar suas respostas, tornando-se críticos e autônomos, proporcionando a eles uma nova forma de aprender. O currículo é composto de conteúdos programáticos selecionados, organizados e normatizados a partir dos documentos curriculares da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, BNCC e de escolhas de temas que são feitas pelo próprio estudante. O projeto se dará em uma perspectiva problematizadora, crítica, que foca na **formação humana integral** e que tenha a emancipação como meta.P.29. O Projeto Político Pedagógico implica práticas relacionais com foco no ensino e na aprendizagem, tendo como objetivo a **formação humana integral.**	Formação Integral	
02	P.44**.** O Clube de Artes tem por característica primordial o desenvolvimento de atividades práticas e interdisciplinares, respeitando a especificidade de cada linguagem artística (dança, música, teatro, artes visuais), conforme a Proposta Curricular Municipal (2016).A partir de um tema gerador em comum da escola e/ou projeto das turmas,busca-se estabelecer encontros, diálogos e trocas para construção de um plano de trabalho coletivo, integrado e articulado com as demais áreas do conhecimento, visando o **desenvolvimento integral do estudante** e uma educação humanizadora.	Educação Integral / Formação Integral	Educação (em tempo) Integral
03	P.47.As iniciativas implementadas no âmbito dos projetos envolveram diferentes competências e habilidades com vista à construção de uma **educação integral** que incremente a capacidade do estudante de agir criticamente no mundo social.	Educação Integral / Formação Integral	Educação (em tempo) Integral
04	P. 05. Histórico da Escola Há um tempo a comunidade da Tapera vinha reivindicando a construção de uma Escola Municipal no bairro. Em 2018, iniciou-se a construção da **Escola do Futuro, uma escola com uma proposta de ensino diferenciada, inovadora, em tempo integral** e de múltiplas linguagens. Criação da Escola pelo decreto 20.575 em 13/08/2019. Instituição da Escola em tempo integral pelo decreto 20.763 em 07/10/2019.	Educação em tempo integral	Educação (em tempo) Integral
05	P.06. A Escola atende 13 turmas do Ensino Fundamental, **sendo 5 turmas dos Anos Iniciais em tempo integral** e 8 turmas dos Anos Finais em tempo parcial com atendimento no contra turno através de clubes e projetos.	Educação em tempo integral	Educação (em tempo) Integral
06	P.17.A Escola do Futuro desenvolve um **projeto educacional inovador** na perspectiva de um currículo STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts e Mathematics), metodologias ativas, **ensino híbrido** e aprendizagem baseada em projetos, através da **educação em tempo integral.** A visão é	Tecnologias **e** Educação em tempo integral **e**	Educação (em tempo) Integral

	que os estudantes tenham a oportunidade de viver uma escola que permita desenvolver-se em um ambiente que cultive suas capacidades, singularidades,integre a Educação à **tecnologia**, contribuindo para o desenvolvimento de todas as suas dimensões. A metodologia está voltada a um modelo de ensino integrado, em que a criatividade e a pesquisa são os principais estímulos. A atividade de pesquisa é introduzida de forma interdisciplinar e transversal. Os estudantes participam de experiências e vivências conectadas ao seu mundo real e presente, focadas em resolver situações existentes que surjam no seu dia a dia, proveniente de sua curiosidade e busca de aprendizagem tanto da realidade interna como do mundo externo. Os estudantes são apresentados a situações onde eles são o protagonista da construção do conhecimento através do **movimento Maker.** Movimento este que tem como objetivo possibilitar ao estudante, construir, consertar, modificar e fabricar os mais diversos tipos de objetos e projetos com suas próprias mãos.	Projeto educacional inovador **e** Ensino Hìbrido e Cultura Maker	Práticas Educativas com e sobre as TD Práticas Educativas Inovadoras
07	P.50. Partindo das reflexões sobre a **cultura digital**, os multiletramentos, a **cidadania digital** e o pensamento computacional na escola, a Oficina Maker deve propor conhecimentos que, além do desenvolvimento de raciocínio lógico e apropriação de elementos da cultura por meio de práticas como programação (linguagem computacional), produção e leitura crítica das mídias, prototipagem e robótica, podem auxiliar o/a professor/a e estudantes na resolução de problemas, no levantamento de hipóteses, na leitura e escrita, no desenvolvimento da criatividade e na busca por soluções colaborativas para a comunidade escolar e seu entorno.	Cultura Digital e Cidadania Digital	Práticas Educativas com e sobre as TD
08	P.4 Esse PPP foi construído e pensado a partir de leituras sobre **concepções pedagógicas inovadoras** e tem como objetivo dar orientação ao trabalho pedagógico através de uma metodologia ativa e **linguagem tecnológica.** a EBM Tapera – Escola do Futuro estabelece condições de realizar um trabalho fundamentado num **projeto emancipatório e inovador**, onde é possível desenvolver o pensamento crítico e autônomo como possibilidade do exercício da democracia no espaço público, sem que esteja totalmente desvinculada das políticas educacionais que darão amparo a este projeto.	Tecnologias e Projeto educacional inovador	Práticas Educativas com e sobre as TD e Práticas Educativas Inovadoras
09	P. 44 Residência Artística - Residência artística oferece práticas artísticas que perpassam as manifestações tradicionalmente reconhecidas como arte, como pintura, escultura, desenho, gravura, mosaico, como também a multiplicidade de imagens que fazem parte do nosso cotidiano, dentre as quais o artesanato, o grafite, o estêncil, poemas urbanos, a arte em adesivos (sticker art), cartazes lambe-lambe, instalações artísticas, artes vivas (estátuas), a publicidade, a fotografia, o design, a moda, assim com as **produções mais recentes que envolvem tecnologias,** como o cinema, stop motion, a animação de objetos,videogames.	Tecnologias	Práticas Educativas com e sobre as TD
10	P.45. A construção da proposta pedagógica das “Escolas do Futuro” aglutina reflexões sobre as **potencialidades, os impactos e os desafios lançados pelo uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no universo escolar e fora dele**, com foco no contexto de hiperconectividade que vivemos. As atividades a serem realizadas no âmbito do Clube de Inglês serão pautadas em uma concepção de **formação humana integral**, na qual a tecnologia **se entrelaça ao processo de desenvolvimento omnilateral dos sujeitos, que pressupõe a ampliação crítica do repertório cultural dos estudantes.** A articulação de tempos distintos no processo de ensino e aprendizagem, compreendendo conhecimentos ligados ao cotidiano e à tradição, ocorrerá por meio de iniciativas vinculadas aos **multiletramentos,** atinentes a tecnologias e discursos, corporificados em materiais ligados a diversos suportes e linguagens. A utilização de acervos virtuais em língua inglesa alarga a quantidade de materiais de qualidade para o trabalho de pesquisa e dá corpo ao entendimento do idioma como **ferramenta de acesso e construção do conhecimento.**	Tecnologias e Educação Integral/Formaçã o Integral	Práticas Educativas com e sobre as TD Educação (em tempo) Integral
11	P.53 Eixo Clube de Matemática Espera-se qualificar as relações estudante-professor, visando o aperfeiçoamento e a proficiência em matemática dos estudantes envolvidos. Ainda, os estudantes serão apresentados a outras áreas do conhecimento, como xadrez e **linguagem tecnológica**.	Tecnologias	Práticas Educativas com e sobre as TD

12	P.50 A inserção das **tecnologias digitais** e de elementos da **"cultura maker**" no ensino fundamental mostra-se essencial para ampliar e ressignificar o acesso ao conhecimento pelos estudantes, na medida em que promove protagonismo e autonomia nos processos de ensino-aprendizagem, desenvolvendo habilidades necessárias para se viver em uma sociedade cada vez mais tecnológica - o que tem despertado cada vez mais a necessidade de **novos paradigmas de alfabetismos/letramentos** e acesso ao conhecimento através de dispositivos móveis conectados e da lógica "mão na massa".	Tecnologias Digitais e Letramento Digital e Cultura Maker	Práticas Educativas com e sobre as TD
13	P.51. Eixo Tecnologia e Inovação: objetivos [conta com 2 modalidades: Imprensa Jovem e Robótica] Fomentar, no contexto da unidade educativa, a produção criativa, reflexão crítica e protagonismo infanto-juvenil no acesso ao conhecimento vinculado ao acesso às **tecnologias digitais** e de acordo com a Base Nacional Comum Curricular; Desenvolver, no contexto da unidade educativa, projetos e desafios de produção e autoria dos estudantes em contextos que envolvam produção de mídia, programação, prototipagem e **robótica** (**cultura maker**) no acesso ao conhecimento, vinculados ao currículo ao Projeto Político Pedagógico da unidade.; Promover parcerias com todas as áreas de conhecimento presentes no currículo escolar para o desenvolvimento de projetos com os estudantes, qualificando a utilização dos espaços físicos e materiais, visando à busca de soluções para a comunidade escolar e seu entorno.; Ampliar e incentivar o interesse de crianças e jovens pelas **tecnologias** e suas linguagens como uma forma diferente de acesso ao conhecimento, reduzindo as dificuldades de aprendizado e, consequentemente, a desigualdade e disparidades de apropriação ao conhecimento presente nos índices de escolaridade da Educação Básica.; Oferecer um espaço de desenvolvimento da criatividade e da compreensão para a sensibilização ambiental, a partir de experiências que fomentem ações sustentáveis e consequentemente contribuam na difusão de práticas de **tecnologias sustentáveis**. Impactos: Ampliar o interesse dos estudantes pelas **tecnologias** e pelo fazer, possibilitando que o acesso ao conhecimento seja aumentado a partir da experimentação e criação em plataformas digitais, em prototipagem e elaboração de projetos individuais e coletivos que levem em consideração a criatividade, a autonomia e o protagonismo na busca por mudanças de suas realidades. As propostas da Oficina [Eixo Tecnologia e Inovação] visam estimular a experimentação, o "saber-se" e"sentir-se capaz" de programar aplicativos, placas de programação ou jogos digitais; compreender os processos de produção das tecnologias e mídias, como jornal, cinema, rádio e TV, desenvolvendo elementos críticos e criativos da cidadania e **cidadania digital**. Modalidades: Imprensa Jovem: Tem como objetivo propiciar aos estudantes momentos de reflexão sobre a própria realidade através da leitura, interpretação de texto, pesquisa e produção textual, criando e atuando em diferentes formatos de mídia (site, redes sociais,jornal escolar, rádio-escola, vídeo-documentário), relacionando-os à cultura e ao currículo, à segurança **nas redes** e ao direito à comunicação, transformando o espaço escolar em lugar de produção de conteúdo de qualidade, que articule discussões sobre a realidade social dos estudantes, professores e comunidade em geral. Busca elaborar junto aos estudantes, atividades de criação e autoria (online e offline) para que sintam-se pertencentes e atuantes em sua comunidade e atuem com responsabilidade e criticidade nas redes, criando mecanismos de leitura da realidade e de exercício da cidadania. Robótica: Oferece aos estudantes a oportunidade de aprender a criar, programar e controlar robôs usando a tecnologia, conhecendo os fundamentos da programação, como a lógica do computador, aplicando seus conhecimentos para desenvolver outras linguagens e os aproximando do futuro.	Tecnologias Digitais e Robótica e Cultura Maker e Cidadania Digital	Práticas Educativas com e sobre as TD
14	p.28. 4. Metas/ Ações/ Atividades 4.1 Metas● Promover as vivências e práticas que envolvam o **letramento digital** nas interações e no desenvolvimento das crianças durante o processo de alfabetização e letramento levando em consideração os componentes curriculares.	Letramento Digital	Práticas Educativas com e sobre as TD
15	P.90.Elaborar Plano de Trabalho priorizando a interdisciplinaridade e práticas **educomunicativas** pautadas na participação ativa, crítica, autoral, autônoma e responsável dos estudantes às mídias digitais, atentando para o diálogo com as diferentes linguagens (oral, imagética, escrita e audiovisual);	Mídia-Educação/Educomuniação	Práticas Educativas com e sobre as TD

16	P.41. [Projeto Educativo]Clube de Ciências “Momento das Ciências,” além de despertar o interesse pelo conhecimento científico, possibilita ao estudante o desenvolvimento da autonomia, senso crítico, espírito colaborativo, empatia e responsabilidade, possibilitando a este ser protagonista no processo de aprendizagem além de conhecer e aplicar o método científico nos projetos de pesquisa a serem desenvolvidos, criar modelos e protótipos que explicitem e demonstrem as hipóteses de seu projeto de pesquisa, se constituindo assim, também num espaço **maker**. Utilizando estratégias que possibilitem transformar sua curiosidade inicial em saber científico, e a partir deste, planejar e executar ações que contribuam na melhoria da qualidade de vida, sua e também da comunidade onde convive. Para atender as transformações que ocorrem no mundo é preciso **preparar os estudantes para agir com cidadania,** de maneira a **compreender as questões científicas e tecnológicas,** cada vez mais presentes, assim como interferir positivamente na comunidade da qual faz parte, agir criticamente, emitir opinião, perceber que faz parte do ambiente e que nele pode provocar transformações.	Tecnologias Cultura maker	Práticas Educativas com e sobre as TD