

# AS VERSÕES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E O PAPEL DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: conhecimento da técnica *versus* compreensão dos sentidos

---

**Bruna Damiana Heinsfeld**

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)

**Maria Paula Rossi Nascentes da Silva**

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)

## Resumo

No contexto da era da informação e das tecnologias digitais, no qual tais tecnologias atuam como mediadoras entre pesquisa, estudos, socialização, lazer, consumo, entre tantas outras atividades cotidianas, faz-se necessário debater sobre os desafios lançados para a educação. Considerando os debates atuais acerca da temática do currículo, em especial da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil, este estudo tem como objeto a inserção das tecnologias digitais nas propostas curriculares e seu objetivo analisar a forma como papel da tecnologia parece ser interpretado. Para tanto, opta-se por um comparativo entre a segunda e a terceira versões do documento da BNCC, sendo a segunda versão disponibilizada após consulta pública e, a terceira, a versão final instituída pelo governo, tendo como inspiração teórico-metodológica a Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 1989, 1995, 2008). Conclui-se que, embora haja elementos que apontem para uma preocupação com a incorporação das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas, ainda há um favorecimento da visão ferramental dessas tecnologias, em detrimento da compreensão de seu *status* de artefato sociocultural.

**Palavras-chave:** Base Nacional Comum Curricular (BNCC), currículo, tecnologias digitais.

## Abstract

In the context of the information age and digital technologies, in which they act as mediators between research, studies, socialisation, leisure, consumption, among many other daily activities, it is necessary to discuss the challenges posed to education. Considering the current debates about curriculum issues, in particular, the implementation of the National Curricular Common Base (BNCC) in Brazil, this article seeks to analyse how digital technologies are inserted in these curricular proposals and in what way the role of technology seems to be interpreted. To perform this analysis, we present a comparison between the second and third versions of the BNCC document, the second version being released after public consultation and the third, the final version established by the government, having as theoretical and methodological inspiration the Critical Discourse Analysis (FAIRCLOUGH, 1989, 1995, 2008). We conclude that, although there are elements which point out to a concern with the incorporation of the digital technologies in the pedagogical practices, there is still a favouring of the tooling vision of these elements, to the detriment of the understanding of their status as a sociocultural artefact.

**Keywords:** National Common Curricular Base (BNCC), curriculum, digital technologies.

## **1. Introdução**

Em 1997, ao publicar a primeira edição de *Cyberculture*, Pierre Lévy previa que, dentro de alguns anos, o ciberespaço, com sua proliferação de conexões e redes distribuídas, comunidades virtuais, simulações, imagens e textos, seria o novo mediador da inteligência coletiva da humanidade. Do saber prático, mítico e ritualístico da comunidade viva, transmitido pela oralidade, a relação do homem com o conhecimento percorreu um caminho de mudanças, pautado por inovações tecnológicas, chegando às ciber conexões da contemporaneidade. Lévy observou que, com as tecnologias digitais, estaríamos caminhando para um novo movimento de mudança, nos guiando para o prelúdio do que seria o retorno ao conhecimento transmitido pelas coletividades humanas vivas. Dessa vez, contudo, os saberes estariam acessíveis nos mundos virtuais, através dos quais as comunidades conheceriam, construiriam e (re)significariam não somente objetos, teorias e informações, mas também a si mesmas como coletivos inteligentes (LÉVY, 2014).

Hoje, em 2018, duas décadas após as previsões de Lévy, presenciamos a mobilidade e a ubiquidade das conexões via internet. Superamos o “estar conectado”, alcançando o patamar de “ser conectado”, subordinando grande parte de nossas atividades cotidianas à necessidade da conexão à internet e aos aplicativos e dispositivos móveis. Pesquisas, lazer, socialização, contratação de serviços, produção e disseminação de informações e outras tantas mais das nossas atividades cotidianas são pautadas por nossa nova característica de seres *cíbridos*, produtores e transmissores de conteúdo em tempo real. Vivemos imersos em uma cultura permeada pelo digital e, assim, nos constituímos enquanto sociedade no século XXI.

Essa nova condição adentra também os espaços da escola e da educação formal, fazendo emergir questionamentos quanto a possíveis posicionamentos e desafios para esse campo. Assim, o modelo educacional contemporâneo começa a ser considerado ultrapassado e inadequado para a formação dos jovens deste século. Nesse cenário, a solução apontada para a adequação das práticas docentes recai, muitas das vezes, sobre a adoção das tecnologias digitais (SELWYN, 2015). A partir disso, traz-se à luz também o questionamento sobre o currículo escolar e sua relação com tais tecnologias, temática que norteia este trabalho, cujo objeto de estudo é a inserção dessas tecnologias nas propostas curriculares, elencando como objetivo identificar e analisar sob que perspectivas as tecnologias digitais são inseridas nas propostas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento governamental normativo que define o conjunto de conteúdos considerados essenciais a todos os alunos em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, e de que forma o papel da tecnologia parece ser interpretado no discurso desse documento.

Buscando aprofundar a análise e melhor compreender como as tecnologias digitais se fazem presente nessas propostas, traz-se um comparativo entre a segunda e a terceira versões do documento da BNCC, sendo uma elaborada a partir de consulta pública e, a outra, a versão instituída pelo governo. Tem-se como inspiração teórico-metodológica a Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 1989, 1995, 2008), em diálogo com a perspectiva crítica de currículo.

## 2. Currículo, BNCC e o argumento do direito ao conhecimento

A fim de embasar a discussão sobre a BNCC, buscou-se, primeiramente, contextualizá-la quanto a seu viés epistemológico, em especial no que diz respeito à temática do currículo. Frisa-se, aqui, que o intuito dessa contextualização é a busca por uma melhor interpretação daquilo o que consta na materialidade textual dessa política.

Atualmente, existem duzentos e trinta e dois grupos de pesquisa cadastrados e certificados no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (CNPQ, 2018), que há mais de dez anos vem pesquisando o tema na área de Educação<sup>1</sup>. Reflexões e indagações sobre o currículo são comuns nas pautas de pesquisas nos grandes centros acadêmicos do Brasil, havendo crescente ampliação e diversificação na área de estudos curriculares (MOREIRA, 2002).

Mais recentemente, com a inserção das tecnologias digitais nos espaços escolares, tem se tornado evidente que ainda há muito o que se discutir, em termos dos significados dessa inserção para os diferentes autores que compõem esses espaços. No entanto, parece que as pesquisas acerca do papel da tecnologia na formação discente se mostram, em sua maioria, tanto acríticos quanto superficiais, parecendo sugerir que o único critério a ser adotado pelas políticas públicas diz respeito a disponibilização física dos equipamentos e das redes de internet (PISCHETOLA, 2016).

Entende-se, assim, que o propósito do currículo escolar não deve ser limitado apenas à transmissão de conhecimentos acumulados por gerações anteriores, mas buscar habilitar a geração posterior à construção de novos conhecimentos. Dessa forma, o currículo deve promover o progresso e o desenvolvimento do aluno para além dos conhecimentos adquiridos em sua experiência cotidiana. Nessa concepção, o currículo não pode ser interpretado como instrução ou organização de determinados recursos de ensino e tão pouco ser definido tendo como centro somente o aprendiz (MOREIRA, 2007; YOUNG, 2013).

Para dar conta dessa finalidade, faz-se necessário que o currículo escolar parta não de preferências do aluno, mas do conhecimento ao qual tem direito, a fim de que se explorem suas potencialidades. Esse conhecimento de direito se constituiria pelo conhecimento mais atualizado, mais confiável e mais próximo à verdade na sociedade vigente, o “conhecimento poderoso”. Dessa forma, para que a tarefa de desenvolver princípios curriculares que maximizem as chances de acesso ao conhecimento poderoso, independente de visões políticas, torna-se necessário extrapolar o questionamento “Este currículo faz sentido para os meus alunos?”, e caminhar para “Quais sentidos se abrirão para os meus alunos com esse currículo?” (YOUNG, 2013, p. 233).

Ao tomar como princípio que o currículo é uma ferramenta em construção permanente, para além da estaticidade dos documentos oficiais, torna-se possível considerar que as tecnologias digitais podem propiciar uma reconfiguração da prática pedagógica, uma abertura e uma plasticidade do currículo, assim como o exercício de uma coautoria de professores e alunos. para Almeida e Valente (2012, p. 60),

Por meio da mídiatização das TDIC [tecnologias digitais de informação e comunicação], o desenvolvimento do currículo se expande para além das fronteiras espaços-temporais da sala de aula e das instituições educativas; supera a prescrição de conteúdos apresentados em livros, portais e outros materiais; estabelece ligações com os diferentes espaços do saber e acontecimentos do cotidiano; e torna públicas as experiências, os valores e os conhecimentos, antes restritos ao grupo presente nos espaços físicos, onde se realizava o ato pedagógico.

Assim, o currículo está dentro e fora da escola, extrapolando seus muros, considerando vivência e saberes dos diferentes atores. As tecnologias possibilitam, então, “a criação de uma nova cultura baseada no compartilhamento da informação, na interatividade e no engajamento social, abrindo uma porta para a introdução de novas e relevantes experiências na área da educação” (PISCHETOLA, 2016, p. 66). Indo além, compreende-se que, uma vez que as tecnologias ampliam o acesso a diferentes informações e saberes, o ambiente escolar deve estimular o desenvolvimento de habilidades diversas, desde a leitura hipertextual crítica, a partir do desafio a interpretações de senso comum, à pesquisa e troca de informações com o auxílio dessas tecnologias (PISCHETOLA; HEINSFELD, 2017). A questão que cabe é se é possível oferecer uma proposta curricular única para todo o território nacional, considerando suas enormes diferenças e experiências culturais.

Neste trabalho, parte-se de uma vertente crítica sobre os estudos de currículo, questionando-se “o porquê” de dada forma de organização. Considera-se, aqui, que estas proposições podem implicar relações de poder, e visões particulares e interessadas daqueles grupos que as propõem, sendo o currículo, sob a teoria crítica, reconhecidamente um lugar de poder, carregando as marcas dessas relações. Reforça-se, ainda, que para compreender a concepção de um currículo faz-se necessário adentrar também o contexto no qual ele é elaborado (GIMENO SACRISTÁN, 1998; MOREIRA, SILVA, 2002; SILVA, 1998). Nesse sentido, currículo é “[...] enquanto que conceito ligado às intencionalidades, circunscrever um tipo de intencionalidade que se considere legítima, frente a outras que se considerem espúrias” (CONTRERAS, 1990, p. 177).

Outras questões estão na mira das análises das propostas curriculares advindas das políticas públicas para o currículo, como sua estreita ligação às estruturas sociais e econômicas da sociedade. O esforço que cabe à escola depreender, juntamente com seu próprio esforço de sobrevivência enquanto espaço de cidadania, plural e democrático, é de vigília constante por parte de seus diferentes atores, no sentido de permitir que outras muitas vozes sejam ouvidas para além dos estabelecimentos oficiais.

Ao eleger a educação como alavanca da economia do conhecimento, a globalização, na busca de uma identidade de legitimação, institui a lógica da competitividade na base do pressuposto de que o mundo pode se tornar uma imensa planície, fazendo com que a educação deixe em segundo plano sua missão de formação pública e cívica (PACHECO, 2005, p. 397).

Considerando que as mudanças promovidas pelas novas tecnologias e a informática trazem mudanças tanto ao conteúdo a ser conhecido e aprendido quanto às metodologias utilizadas no processo de ensino e aprendizagem, urge a importância de se encontrar formas de utilizar o currículo compatíveis com os objetivos de democracia, igualdade e justiça. Esta é uma mensagem positiva para o fazer educacional em tempos de crise, quando as políticas propostas parecem ir de encontro com os anseios dos educadores por mais liberdade e flexibilidade para o processo de ensinar e aprender (MOREIRA e SILVA, 2002).

Buckingham (2010, p. 54, grifo do autor), a respeito das questões curriculares e das tecnologias digitais, comenta:

(...) vale lembrar as desigualdades de acesso que caracterizam cada vez mais a educação pública, a crescente importância das companhias comerciais na gerência de escolas e a visão governamental do ensino enquanto questão de *oferecer* um currículo definido externamente.

Para entender o conceito de currículo contido nas BNCCs analisadas, tem-se como apoio a proposição de Contreras (1990, p. 177-178) que sugere quatro disjunções, ou vertentes, a partir das quais se pode refletir sobre uma proposta de currículo.

- O currículo deve propor o que se deve ensinar ou o que os alunos devem aprender? A partir da ideia originada de currículo como o conjunto de saberes que se deve transmitir aos alunos, nesta disjuntiva está enraizada outra concepção de currículo que diz respeito a tudo o que os alunos devem aprender na escola. A definição de currículo não se faria a partir do que se pensa que os alunos devem aprender para viver em seu mundo.
- O currículo é o que se deve ensinar e aprender, ou é o que realmente se ensina e se aprende? O que está em questão aqui é qual deve ser o grau de cumprimento na prática para que um currículo possa ser chamado como tal.
- O currículo é o que se deve ensinar e aprender, ou inclui também o como, as estratégias, métodos e processos de ensino? Há duas formas de ver esta disjuntiva. Uma é considerar se o currículo faz somente menção aos resultados de aprendizagem que se deseja obter, dizendo respeito ao conjunto de conteúdos culturais e de objetivos de aprendizagem. Outra forma deixa à margem do conceito toda referência a processos instrutivos, e o currículo inclui assim a especificação das estratégias metodológicas que serão seguidas para se alcançar as aprendizagens pretendidas.
- O currículo é algo especificado, delimitado e acabado, que logo se aplica, ou é algo aberto, que se delimita no próprio processo de aplicação? A alternativa aqui é se considera que o currículo é algo estático, previamente definido, ou se deve entendê-lo como algo dinâmico, que evolui no transcurso de sua aplicação. Neste sentido, esta perspectiva supera a polêmica suscitada pela segunda disjuntiva, para propor uma visão de currículo que engloba o trânsito e a evolução que se produza desde as intenções à realidade da aula.

Dessa forma, toda intenção de definir o currículo terá que optar entre as alternativas formuladas nestas quatro disjuntivas. A repercussão das escolhas define ela própria não apenas uma posição em relação à realidade, como também a predisposição a uma forma de

entender e construir a ação educacional (CONTRERAS, 1990). Sob a mesma premissa de não-neutralidade das escolhas curriculares, González Arroyo (2007, p. 23 e p. 25) pontua que

O ordenamento curricular não é neutro, é condicionado por essa pluralidade de imagens sociais que nos chegam de fora. Imagens sociais de crianças, adolescentes, jovens ou adultos nas hierarquias sociais, raciais ou de gênero, no campo e na cidade ou nas ruas e morros. Essas imagens sociais são a matéria prima com que configuramos as imagens e protótipos de alunos. Imagens sociais, docentes e escolares com que arquitetamos os currículos. Toda tentativa de reorientação curricular exige rever essas imagens sociais dos educandos, indagando-nos como condicionam os currículos.

Se os educandos não passam de capital humano a ser capacitado para as demandas hierarquizadas do mercado e se o currículo se organiza nessa lógica segmentada, os profissionais que trabalham esses conteúdos serão segmentados, hierarquizados e valorizados ou desvalorizados na mesma lógica segmentada e hierarquizada do mercado.

Assim, defende-se que o currículo seja repensado, pois há uma necessidade imediata de superação da visão dos alunos como “empregáveis”, seguindo a lógica do mercado, uma lógica puramente econômica. Deve-se, então, “(...) repensar os currículos, a partir do repensar dos educandos de mercadoria para sujeitos do direito ao trabalho e aos saberes sobre o trabalho.” (GONZÁLEZ ARROYO, 2007, p.29).

Nesse sentido, destaca-se o debate corrente no Brasil sobre a proposta Base Nacional Comum Curricular (BNCC). É possível traçar um paralelo de diálogo epistemológico entre as considerações aqui postas e a fundamentação da BNCC, ao observar-se que o argumento brasileiro, assim como o de Saviani (2012), González Arroyo (2007) e Young (2013), autores que se situam no âmbito da teoria crítica do currículo, sendo um dos pressupostos discutidos a ideia daquilo o que se pode considerar como um “conhecimento de direito”, ao buscar estabelecer, além da educação democrática, em que todos devem ter o direito ao conhecimento construído por muitos, os conhecimentos essenciais aos quais o estudante teria direito ao acesso e à apropriação durante sua trajetória escolar, a fim de que seus direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento sejam assegurados, princípios esses orientadores da BNCC (BRASIL, 2017).

Em “Consensos e dissensos em torno de uma Base Nacional Comum Curricular no Brasil Relatório de Pesquisa” (2015), estudo realizado pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), é considerado o impacto da implementação da BNCC como currículo único, associando-o à integração social e à equidade, que abrem a possibilidade para a diminuição da desigualdade escolar a partir do direito ao acesso aos conhecimentos mínimos básicos, impactando também na igualdade social.

No mesmo documento, são indicados argumentos contra e a favor dessa proposta curricular, coletados via entrevistas semiestruturadas com indivíduos representativos de

grupos do campo educacional. Dentre os argumentos favoráveis destacam-se o direito inalienável à educação básica; a possibilidade da redução da desigualdade social, cultural e escolar; a possibilidade de maior controle sobre o cumprimento desse direito, favorecendo o acompanhamento feito pelas famílias; maior orientação ao trabalho dos professores. Dentre os argumentos contrários, apontam-se a compreensão do ambiente escolar como reprodutor de dominação de grupos hegemônicos; como local de emancipação, não como lócus de aquisição de conhecimentos; a preocupação em se preservar a cultura local e a diversidade regional; o entendimento da pré-existência de documentos curriculares nacionais; a falta de zelo pelas condições materiais e salariais dos professores; entre outros (CENPEC, 2015).

Nesse sentido, é importante acentuar que a BNCC afirma caracterizar-se não como uma proposta da totalidade do currículo, mas como um instrumento de gestão pedagógica, ao qual deve ser acrescida uma parte diversificada, em consonância com a realidade particular de cada escola (BRASIL, 2017). Nesse diálogo, Young (2013) legitima a mesma perspectiva, ao afirmar que um currículo nacional comum deve garantir uma base de conhecimento para todos os alunos, ao mesmo tempo em que garanta a autonomia de cada escola e de sua equipe de especialistas, levando em conta suas singularidades. Com essas questões em evidência, traz-se à tona a necessidade de se analisar quais as propostas curriculares encontradas na BNCC e de que forma essas propostas dialogam com o cenário sociocultural vigente, em especial no que tange às tecnologias digitais, dadas as novas configurações sociais e educacionais proporcionadas por essas tecnologias.

### 3. Tecnologia para além do tecnicismo: um diálogo com a cultura

Para se entender a relação entre tecnologia e cultura, faz-se necessário considerar o conceito de cultura em si, aqui compreendido como tudo aquilo que se constitui a partir da ação humana em sociedade – suas experiências, produções, interações com outros seres e objetos, crenças e valores –, na medida em que (re)produzam significados e propiciem (res)significações (BARATTO; CRESPO, 2013).

Conforme Heinsfeld e Pischetola (2017), ao se definir a cultura imersa nas tecnologias digitais, considera-se uma alteração no paradigma das relações culturais entre sujeitos e mídias, que emerge de uma ruptura na concepção, produção, reprodução e difusão da informação e, por que não, do conhecimento. Essa nova cultura aparece relacionada à comunicação e à conectividade global. Ainda conforme as autoras, nesse cenário, que se caracteriza como ubíquo e híbrido, apagam-se as linhas limítrofes entre “real” e “virtual”. Nesse sentido, essa nova cultura tecnológica se caracteriza por uma reestruturação da sociedade, que passa a ser transversal, descentralizada e interativa, em um contexto no qual as tecnologias digitais aparecem como responsáveis por uma nova tessitura social que vai além do tecnicismo, mantendo relações dialógicas e dialéticas com outros campos, incluindo noções político-sociais como inteligência coletiva e democracia.

Etimologicamente, em sua origem grega, o termo tecnologia é composto por duas partes: a palavra *techné*, que diz respeito a uma habilidade, arte ou ofício, acrescida do sufixo *-logia*,

que remonta à ideia de conhecimento. Nesse sentido, embora comumente associada a um viés tecnicista e ferramental, o conceito de tecnologia traz, em sua origem, a compreensão e o desenvolvimento de novos conhecimentos (SELWYN, 2011).

Pode-se dizer que a dinâmica contemporânea com relação às tecnologias digitais, em especial no âmbito educacional, é revelada a partir de duas abordagens dicotômicas e oscilantes: por um lado, há a compreensão da tecnologia digital como uma ferramenta, entendida por nós como um artefato técnico, adaptável através do uso feito pelo homem em seu cotidiano, mas subjugada a essas escolhas; por outro, a compreensão da tecnologia como ente configurador da cultura e da sociedade, em um processo contínuo de criação e modificação, definição que entendemos aqui como a de um artefato sociocultural. Toma-se, assim, essas duas visões dicotômicas como ponto de partida para a análise proposta neste artigo (PEIXOTO e ARAÚJO, 2012).

Cabe mencionar que este trabalho se alinha à perspectiva da tecnologia como artefato sociocultural. Reforça-se que, com base nessa visão, os desenvolvimentos tecnológicos são interpretados como fenômenos intrínsecos às atuações socioculturais do ser humano. Assim, extrapolam-se os ideais que adjetivam as tecnologias como vilãs ou heroínas, compreendendo sua articulação com a dimensão social e cultural, que, por sua vez, dialogam com ideias, projetos, utopias, interesses econômicos e demais ideologias. Assim, a partir dessa perspectiva, a relação entre tecnologia e educação não se extingue naquilo o que se entende como o conhecimento da técnica, tendo seu foco principal na compreensão dos sentidos.

#### **4. A Base Nacional Curricular Comum e suas versões**

O movimento por uma BNCC no Brasil surge em 2013 a partir da reunião de especialistas na área que acreditavam que uma proposta unificada de currículo poderia promover a equidade educacional e o alinhamento de alguns elementos do sistema brasileiro de ensino, como direitos de aprendizagem, formação de professores, recursos didáticos e avaliações externas. Antes da versão final instituída da BNCC, foram propostas duas outras versões, a primeira em 2015 e a segunda em 2016, ambas elaboradas a partir de discussões das quais participaram mais de sessenta integrantes e mobilizando atores de diferentes segmentos da sociedade, de gestores e professores a líderes da sociedade civil organizada. A elaboração das propostas contou ainda com doze milhões de contribuições – individuais, de organizações e de redes de educação de todo o país –, além de pareceres analíticos de especialistas, associações científicas e membros da comunidade acadêmica. Dada a quantidade e a multiplicidade dos personagens consultados e envolvidos na discussão, é possível crer que se tratava, até então, de um processo deveras democrático.

A terceira versão da base é lançada em um momento político delicado no país, incluindo o impedimento da presidente da república e denúncias variadas envolvendo corrupção de vários membros do corpo de políticos do país. Esta nova versão da base, lançada por outro governo, também sob denúncias de corrupção, com propostas de projeto educacional



diferentes do anterior, merece atenção no sentido de que se garanta seja respeitada a busca por aquela equidade educacional desejada pelos primeiros, com a qual a opinião pública parece desejar. Ademais, conforme pontuado, alinha-se, aqui, com a perspectiva de Contreras (1990) no que tange à predisposição de determinada concepção de educação em quaisquer definições curriculares.

Os marcos legais nos quais está pautada a elaboração da BNCC são: a Constituição Federal, em seu Artigo 205, no qual são garantidos os direitos,

(...) 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 direitos.” (BRASIL, 1988)

E a Lei de Diretrizes e Bases da Educação<sup>2</sup>, em seu Artigo 26:

Art. 26. 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. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996)

Na intenção de cumprir o exposto, a proposta da base é definir, então, quais serão as competências e as diretrizes comuns para todos os níveis educacionais, e como deverão ser constituídos os diferentes currículos.

Com base no cenário exposto, buscou-se analisar de que maneira as tecnologias digitais estão inseridas no contexto discursivo da BNCC. Para este trabalho, optou-se por um comparativo entre a segunda e a terceira versões da BNCC, dado que a segunda versão se origina pós-consulta pública, tanto à comunidade quanto a especialistas em educação, mas não aprovada pela administração governamental, culminando em uma versão posterior bastante distinta. Assim, o *corpus* escolhido para a análise corresponde aos textos completos da segunda e da terceira versão preliminar da BNCC, disponibilizadas pelo Ministério da Educação em seu portal, em abril de 2016 e abril de 2017 respectivamente. A primeira, após consulta pública, com um total de 652 páginas, e a segunda com um total de 396, excluídos os conteúdos relacionados ao Ensino Médio, que serão apresentados pelo poder governamental em documento à parte. Cabe destacar que se optou no presente estudo a não abordagem do Ensino Médio, uma vez que, em fase de reforma nacional, esse nível de ensino não aparece contemplado na terceira versão.

Para a análise, tomou-se como inspiração teórico-metodológica a Análise Crítica do Discurso (ACD) (FAIRCLOUGH, 1989, 1995, 2008), tendo como enfoque a relação entre a linguagem e o mundo social a partir da investigação sobre como a apresentação, a crítica e a sanção dessas ideias perpassa os discursos. Reforça-se, conforme Fairclough (2008), não haver sob a abordagem da ACD rigidez nos procedimentos para a análise, que podem variar

tanto de acordo com a natureza da pesquisa em que se insere quanto com as próprias visões discursivas do pesquisador. Sendo assim, optou-se pelo seguinte caminho metodológico:

1. determinação das categorias apriorísticas, a saber: a) visão de tecnologia como artefato técnico; b) visão de tecnologia como artefato sociocultural.
2. levantamento e delimitação do *corpus* de análise, de acordo com o escopo estabelecido e sua relevância para o estudo do tema designado.
3. análise do discurso das políticas elencadas, buscando pistas linguísticas que pudessem auxiliar na interpretação e na relação dos discursos com cada uma das categorias.

#### *4.1 As versões da BNCC e o papel das tecnologias digitais: um breve comparativo*

Antes de iniciar a análise da temática das tecnologias digitais, propriamente dita, cabe uma breve contextualização de ambos os materiais. O documento da segunda versão da BNCC (doravante BNCCv2) encontra-se dividido em nove capítulos principais, cada qual com suas subdivisões temáticas. O documento da terceira versão da BNCC (doravante BNCCv3), por sua vez, está dividido em quatro partes, igualmente com subdivisões temáticas.

Quanto à proposta curricular, ambos os documentos são compostos por uma base comum mínima, a ser acrescida de demais conteúdos conforme as realidades locais diversas. Percebe-se que a BNCCv2 traz em si a congruência com a ideia de conhecimento poderoso, promotor da democracia, na qual o aluno possa “identificar suas potencialidades, possibilidades, perspectivas e preferências, reconhecendo e buscando superar suas limitações próprias e de seu contexto [...]” (BRASIL, 2015b). Sob viés similar, a BNCCv3 (BRASIL, 2017, p. 12) propõe que

(...) BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da educação básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, considerando o contexto e as características dos alunos.

Assim, idealmente falando, a terceira proposta de base, assim como suas precedentes, busca garantir oficialmente que as diversidades e pluralidades características da sociedade brasileira serão respeitadas quando da composição do currículo educacional pelas diferentes regiões do país.

Quanto aos fundamentos pedagógicos a BNCCv3 propõe que as aprendizagens sejam baseadas por competência, ou seja, “(...) os resultados das aprendizagens precisam se expressar e se apresentar como sendo a possibilidade de utilizar o conhecimento em situações que requerem aplicá-lo para tomar decisões pertinentes” (BRASIL, 2016, p.15).

O enfoque pedagógico por competência já vinha sendo utilizado em alguns níveis do sistema educacional, mais em especial pelas escolas de formação técnica e tecnológica, voltadas para o ensino profissionalizante. Na BNCCv3, a proposição da extensão desse enfoque a todos os níveis educacionais é defendida como uma busca pela garantia de que os direitos de aprendizagem sejam assegurados a todos os alunos. Embora esta proposição possa indicar caminhos para uma escola mais democrática no sentido dos conteúdos a serem contemplados, conforme proposto por Saviani (2012), também há de ser avaliado que não apenas os conteúdos como também a lógica de ordenação do próprio currículo pode e deve ser questionada. Traz-se, então, para discussão a proposta de González Arroyo (2007) sobre a não-neutralidade das imagens sociais que funcionam como matéria prima para a construção do currículo.

Buscando facilitar a organização da análise, apresenta-se quatro subtópicos principais nos quais a temática das tecnologias encontra-se inserida nesses documentos, a saber: “Os Temas Especiais e as tecnologias digitais”; “O papel da escola no empenho das tecnologias digitais”; “Disciplinas, conteúdos temáticos e tecnologias”; “Objetivos de formação e o papel das tecnologias”. Além desses quatro subtópicos, dispõe-se um breve momento de discussão sobre as visões predominantes nesses documentos, no subtópico “Tecnologia: cultura ou ferramenta?”, conforme disposto a seguir.

#### **4.1.1 Os Temas Especiais e as tecnologias digitais**

Na BNCCv2, o primeiro diálogo significativo com as questões culturais se dá no capítulo 3, “A base nacional comum curricular”, em que são explicados o que seriam os “Temas Especiais” tratados ao longo do documento, correspondendo a temas de integração entre os componentes curriculares, abrangendo assuntos contemporâneos, cujo objetivo é ir além da transversalidade, estruturando e contextualizando os objetivos de aprendizagem. Elucida-se que os temas integradores atravessam as experiências cotidianas dos indivíduos no processo de construção de identidade, em suas interações sociais e com o ambiente, e suas posições crítica e ética com relação ao mundo (BRASIL, 2016, p. 47-48), sendo um desses temas “Culturas digitais e computação”.

Na descrição de “Culturas digitais e educação”, expõe-se que o mundo atual está cada vez mais tecnologicamente organizado, tendo como resultado o acesso instantâneo à informação e a imersão na cultura digital. Com isso, a BNCCv2 entende que a escola deve ser chamada não só a considerar as potencialidades dos novos recursos tecnológicos em sala de aula, mas, também, o papel da cultura digital em suas práticas, buscando orientar o estudante a refletir sobre seus usos. Além disso, destaca as novas tecnologias da informação e comunicação, delegando à escola a contribuição também no que tange à orientação do aluno na obtenção, transmissão, análise e seleção de informações (BRASIL, 2016, p. 50). Dessa forma, percebe-se, logo de início, o alinhamento à compreensão da relação entre tecnologia e cultura, a visão da tecnologia como um artefato sociocultural, conforme proposto por Peixoto e Araújo (2012) e Heinsfeld e Pischetola (2017), sendo este o alinhamento, embora não constante, predominante ao longo de todo o documento.

Na BNCCv3, os “Temas Especiais” são mencionados já na Introdução do documento quando indica, em última análise, que

(..) cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. (BRASIL, 2017, p.13)

Contudo, dentre os temas mencionados não aparece a temática “Culturas digitais e educação”, fazendo menção somente à questão das tecnologias atreladas ao desenvolvimento da ciência. E finaliza deixando claro que “(..) essas temáticas são contempladas em habilidades de todos os componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas possibilidades e especificidades, tratá-la de forma contextualizada.” (BRASIL, 2017, p. 14).

Apenas quando estabelece o seu comprometimento com a educação integral, a BNCCv3 faz menção à existência de uma “cultura digital” que, pelo conteúdo, estaria diretamente relacionado apenas com o manejo apropriado de informações encontradas nos “contextos” dessa cultura. O primeiro diálogo com a tecnologia que, pretensamente visa ir além da tecnologia como ferramenta, presente nos objetivos gerais 4 e 5, utiliza expressões gerais como “utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética” (BRASIL, 2017, p. 18), que, embora mencionem a crítica e a reflexão não chegam a dar indícios de desenvolvimento e integração cultural das tecnologias digitais no interior da escola.

Indo além, o texto do documento BNCCv3 busca, em primeira leitura, enfatizar, também, tanto benefícios quanto malefícios da incorporação tecnológica na sociedade e na formação dos jovens

Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, tablets e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores. Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. **Por sua vez, essa cultura também apresenta forte apelo emocional e induz ao imediatismo de respostas e à efemeridade das informações, privilegiando análises superficiais e o uso de imagens e formas de expressão mais sintéticas, diferentes dos modos de dizer e argumentar característicos da vida escolar** (BRASIL, 2017, p. 57, grifo nosso).

Contudo, percebe-se que tal compreensão das características apontadas como malefícios das tecnologias digitais são baseadas em uma reprodução rasa do discurso do senso comum.

A tentativa de valorização do engajamento juvenil, iniciada no parágrafo, dá lugar a desvalorização de suas práticas, ressaltando suas características de maneira pejorativa. Essa dualidade, também percebida por Heinsfeld e Pischetola (2017) em seu trabalho, nos mostra, conforme as autoras, que há uma distinção na percepção daquilo o que seria a cultura escolar, dos professores, ligada ao eruditismo e ao saber, em contraposição ao que seria a cultura do jovem: superficial, sintética, imediatista e efêmera. Ao promover essa dualidade, o documento da BNCCv3 abre brecha para se questionar a maneira através da qual espera-se a promoção da democracia e do protagonismo juvenil.

#### 4.1.2 O papel da escola no empenho das tecnologias digitais

Com efeito, com relação ao papel da escola no trabalho com as tecnologias digitais, salientam-se alguns trechos da BNCCv2 que pontuam essa visão, sobre a qual o entendimento, a avaliação e a reflexão crítica são imprescindíveis:

As novas tecnologias de informação e comunicação vêm incorporadas aos campos de atuação, abarcando múltiplos usos que delas fazem crianças, adolescentes e jovens, reconhecendo-se a necessidade de atenção especial a esse campo, na escola, como fator de inclusão no mundo digital. (BRASIL, 2016, p. 92)

Nesse sentido, é importante que a escola contribua para o desenvolvimento de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais, preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e, ao mesmo tempo, se valha desses recursos como meios para promover a aprendizagem, a comunicação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes. (BRASIL, 2016, p. 322)

Propostas de trabalho que potencializem o acesso a saberes sobre o mundo digital devem também ser priorizadas, pois essas práticas, direta ou indiretamente, impactam o dia a dia e despertam o interesse dos/das estudantes, sendo que seu uso pode possibilitar a apropriação técnica e crítica desses recursos. Além disso, sua utilização profícua facilita o diálogo com e sobre o mundo globalizado e transcultural e põe em cena as mestiçagens linguísticas, culturais, étnicas e sociais, características deste início de século. (BRASIL, 2016, p. 501-502)

No entanto, ao voltarmos nosso olhar para a BNCCv3, o único trecho que se mantém da versão anterior é

A compreensão dos/das estudantes como indivíduos com histórias e saberes construídos a partir de suas interações com outras pessoas, tanto do entorno social mais próximo como do universo da cultura midiática e digital, fortalece o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa. (BRASIL, 2016, p. 323 e BRASIL, 2017, p.58)

A ausência dos demais trechos nos parece apontar para um reducionismo do papel das tecnologias digitais na formação escolar. Embora o trecho que se mantenha em ambas as versões sinalize a busca da compreensão dos estudantes sobre o universo digital, são suprimidos trechos cruciais com relação aos objetivos de práticas pedagógicas perpassadas por tais tecnologias, como “desenvolvimento de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais” (BRASIL, 2016, p. 322). Nesse sentido, entendemos que, por conta dessa redução de propostas, ocorra certo distanciamento das propostas de Young (2013) e Moreira (2007) quanto ao propósito do currículo escolar, que não deve se mostrar limitado apenas à transmissão de conhecimentos acumulados, mas habilitar os jovens alunos à construção de novos conhecimentos.

#### 4.1.3 Disciplinas, conteúdos temáticos e tecnologias

Seguindo a descrição das disciplinas, seus conteúdos temáticos e orientações para trabalho em sala de aula, constatam-se na BNCCv2 inúmeros momentos em que emerge o foco nas tecnologias digitais. No sentido dos letramentos digital e midiático, o documento afirma serem relevantes para a atuação cidadã crítica, de forma que devem corresponder a um direito a ser assegurado em diversas disciplinas e objetivos de aprendizagem, extrapolando a Língua Portuguesa (BRASIL, 2016, p. 87-88), além de citar a definição dos novos letramentos elaborada pela UNESCO (BRASIL, 2016, p. 176). Em Língua Estrangeira também é acentuada a formação sociocultural do estudante, impulsionada pelas potencialidades das tecnologias digitais, sendo incentivada a interação e a participação em comunidades virtuais em outras línguas, visando criar oportunidades para que “o/a estudante perceba-se parte integrante e ativa de um mundo plurilíngue e multicultural, no qual realidades se constroem pelo uso de múltiplas linguagens e por fronteiras difusas, considerando o acesso, pelos meios digitais, a cenários que se dão em várias línguas.” (BRASIL, 2016, p. 120-121).

Ao longo do documento, outras constantes são a problematização e o estímulo à reflexão e à crítica entre os grandes eixos “tecnologia”, “ciência” e “sociedade”, expressas em diversos momentos. Destaca-se, a título de ilustração, alguns trechos relevantes

Para isso, o/a estudante deve compreender, em suas diferentes implicações, as relações entre indivíduos e sociedades. Para tal, deve considerar a escala dos processos sociais, incluindo as mudanças advindas das tecnologias, para melhor compreender como a sociedade impõe limites e, ao mesmo tempo, apresenta oportunidades para a intervenção humana. (BRASIL, 2016, p. 164)

O estímulo ao pensamento criativo e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de interagir com uma gama mais ampla de produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação, favorece posicionamentos críticos frente a questões gerais do seu ambiente natural e da vida social. (BRASIL, 2016, p. 181)

Ampliam-se a autonomia intelectual e os interesses pela vida social, o que possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente, propiciando uma participação crítica no mundo, por meio de práticas escolares que problematizem e produzam explicações, análises, interpretações, formas de ação e de intervenção social. (BRASIL, 2016, p. 182-183)

Explica-se que a opção por essa abordagem visa superar as simples exemplificações de conceitos ou fatos isolados, buscando compreensão da realidade social e das possibilidades de atuação. Ademais, há, ainda, o eixo temático “Práticas Digitais”, que insere questões norteadoras que estimulam o uso e a reflexão sobre o papel das novas tecnologias, como “Como aprender línguas no mundo virtual?”, “Como se faz para pesquisar e usar dados no mundo virtual?” e “Existe segurança e privacidade no mundo virtual?” (BRASIL, 2016, p. 378-379 e 542). Todos esses elementos corroboram com o mesmo entendimento a respeito dessa temática.

Já na BNCCv3, o eixo “Práticas Digitais” é extinto, indicando uma forte redução da proposta de sistematização do trabalho com as tecnologias digitais em sala de aula. Contudo a preocupação quanto a utilização consciente e crítica dessas tecnologias aparece melhor nos objetivos do Ensino Fundamental quando apregoa a interação das crianças e jovens com essas tecnologias como fonte de estímulo à curiosidade e ao questionamento (BRASIL, 2017, p.54); e reconhece:

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, 2017, p.57)

Questiona-se, então, de que maneira essas novas linguagens podem ser incorporadas e promovidos os usos democráticos dessas tecnologias, uma vez extinto o eixo orientador das Práticas Digitais. De que forma pode ser garantido o trabalho democrático e se levar em consideração os aspectos culturais das tecnologias digitais quando há aparente contradição entre as interpretações do papel das tecnologias dentro do próprio texto do documento?

#### 4.1.4 Objetivos de formação e o papel das tecnologias

Dentre os objetivos gerais de formação elencados nas diversas áreas do saber, são encontrados na BNCCv2 objetivos diretamente e indiretamente relacionados às tecnologias digitais, sendo estes, muitas vezes, indicados pela sigla “[CD]”, orientando a possibilidade do trabalho com o tema integrador “cultura digital”. Contudo, observa-se que, em alguns casos, a inclusão do uso de tecnologias digitais parece constar apenas para cumprir com uma

exigência formal. Exemplos da abordagem instrumental das tecnologias digitais podem ser vistos em “Resolver e elaborar problemas, envolvendo cálculo de porcentagem, porcentagem de porcentagem, juros, descontos e acréscimos, relacionando representação percentual e decimal, incluindo o uso de tecnologias digitais.” (BRASIL, 2016, p. 429, 574 e 575), e demais ocorrências semelhantes. Outros exemplos podem ser encontrados na página 259, em que há cinco ocorrências de mesma natureza apenas nesta página, e em momentos posteriores, como “Elaborar quadros, tabelas ou gráficos para a compreensão de temas em estudo a serem apresentados, com ou sem apoio de ferramentas digitais.” (BRASIL, 2016, p. 356). Esses exemplos contrariam o entendimento a princípio dominante da tecnologia como artefato sociocultural (HEINSFELD; PISCHETOLA, 2017), apresentando as tecnologias digitais como meras ferramentas, sem que sejam explorados seus potenciais pedagógicos ou culturais.

Não obstante, ao indicar como objetivo didático “Localizar informações sobre tópicos estudados em fontes de circulação digital, a partir de palavras-chave, e fazer julgamentos sobre sua credibilidade” (BRASIL, 2016, p. 201), há a naturalização da interconexão existente entre “mundo virtual” – que contempla tudo aquilo pertencente ao ciberespaço, acessado e difundido via internet, composto por códigos binários – e “mundo real” – o mundo palpável, material, em que se encontra o ambiente escolar –, envolvendo o aluno em um processo crítico sobre elementos do mundo virtual.

Essa mesma naturalização ocorre, por exemplo, nos objetivos “Utilizar informação de meios digitais e impressos, demonstrando estratégias de encontrar respostas, solucionar problemas e fazer uso de novos conhecimentos.” (BRASIL, 2016, p. 201), “Utilizar tecnologias digitais, mobilizando seus recursos expressivos para participar em diferentes campos de atuação e compreendendo seu papel na produção de sentidos em diferentes linguagens.” (BRASIL, 2016, p. 327) e “Analisar aspectos linguísticos e textuais de novas formas de escrita da internet, em registro informal, que vem se denominando ‘internetês’.” (BRASIL, 2016, p. 334), em que os aspectos da cultura digital não só estão inseridos nos objetivos, como são foco principal das atividades propostas. Essa forma de incorporar tecnologia e uma cultura digital no currículo se mostra promissora, mostrando interlocução com a interpretação sociocultural desses fenômenos.

Também devem ser destacados positivamente os objetivos didáticos que envolvem o trabalho com *softwares* de edição de texto, imagens e áudio e composições textuais em blogs e e-mails para a apropriação da leitura e da escrita de textos multimodais (BRASIL, 2016, p. 204, 205, 207, 350 e 351), além do trabalho de análise e comparação do gênero “comentários em posts de redes sociais” (BRASIL, 2016, p. 335).

Há, ainda, uma quarta categoria identificável, mais genérica, que engloba o trabalho com tecnologias digitais, mas sem especificar exatamente o que deve ser feito, cabendo ao professor interpretar sua aplicação. Exemplos dessa ocorrência podem ser encontrados em “Utilizar tecnologias digitais, mobilizando seus recursos expressivos para participar em diferentes campos de atuação.” (BRASIL, 2016, p. 185), em que, por não haver o mesmo complemento da página 327, não aponta para a reflexão crítica, e em “Usar tecnologias digitais no trabalho com conceitos matemáticos nas práticas sociocientíficas”, objetivo



repetido na íntegra nas páginas 254 e 402 e apresentado de forma similar na página 561, em que é possível observar a mesma lógica (BRASIL, 2016).

Boa parte dos exemplos supracitados não se encontram na BNCCv3, uma vez que, como já exposto, minimizou-se a temática das tecnologias digitais e suas práticas, além da temática da cultura digital. Contudo foram localizados exemplos a princípio similares como na Área de Linguagens quando reconhece que as tecnologias promovem “(...) mudanças cognitivas e de percepção, abordagem presente em todos os componentes da área, bem como ao estudo da inter-relação produção/recepção.” (BRASIL, 2017, p.60); na área de Artes Integradas quando defende a exploração das relações e articulações “(...) entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação.” (BRASIL, 2017, p.155).

Dentre os objetivos que parecem mais se alinhar à valorização dos aspectos socioculturais das tecnologias digitais, pode-se listar, ainda, um dos objetivos elencados para as Ciências Naturais “Avaliar aplicações e implicações políticas, socioambientais e culturais da ciência e da tecnologia e propor alternativas aos desafios do mundo contemporâneo, incluindo aqueles relativos ao mundo do trabalho.” (BRASIL, 2017, p. 276), posteriormente retomado em “Discutir e avaliar mudanças econômicas, culturais e sociais, tanto na vida cotidiana quanto no mundo do trabalho, decorrentes do desenvolvimento de novos materiais e tecnologias (como automação e informatização)” (BRASIL, 2017, p. 299). Por outro lado, um número mais expressivo de objetivos que incorporam em seu texto as tecnologias digitais como ferramenta de uso facultativo pode ser encontrado, como em

Expor, no tempo previsto, resultados de pesquisa ou estudo, em colaboração com o grupo, com apoio de quadros, tabelas ou gráficos e uso de recursos de tecnologias da informação e comunicação, adequando vocabulário, pronúncia, entonação, gestos, pausas e ritmo (BRASIL, 2017, p. 117).

O mesmo viés pode ser encontrado ao se propor o uso das tecnologias digitais na área das Ciências Exatas, como em “Merece destaque o uso de tecnologias – como calculadoras, para avaliar e comparar resultados, e planilhas eletrônicas, que ajudam na construção de gráficos e nos cálculos das medidas de tendência central” (BRASIL, 2017, p. 230). As habilidades elencadas para a disciplina de Matemática, em sua totalidade, enfatizam o aspecto ferramental, sendo a tecnologia vista apenas como um artefato técnico, de maneira acrítica, visão essa que parece predominar na BNCCv3.

#### *4.2 Tecnologia: cultura ou ferramenta?*

Embora ao longo do documento da BNCCv2 o discurso da tecnologia entendida como um elemento sociocultural seja amplamente difundido, a exceção de alguns objetivos didáticos pontuais, ao ser introduzida uma definição formal de tecnologia, há o indício de forte contradição ideológica. Nessa definição, a tecnologia é considerada apenas uma técnica, um saber instrumental, cuja apreensão se torna fundamental para a preparação do jovem ao

trabalho e para desafios da vida cotidiana, sendo deixadas de lado suas demais implicações sociais e culturais, indo de encontro a aquilo explorado por Almeida e Valente (2012), Barrato e Crespo (2013) e Heinsfeld e Pischetola (2017):

A “tecnologia”, enquanto extensão das capacidades humanas, pode, de início, ser mais amplamente entendida como técnica – saber instrumental que vai da posse da escrita à operação de máquinas, mais comumente ensinadas em percursos profissionalizantes. Esse sentido estende-se, naturalmente, às chamadas novas tecnologias, que passaram a ter papel fundamental, não apenas para aproximar as práticas de ensino e de aprendizagem da vida cotidiana dos estudantes, como também para prepará-los para enfrentar os desafios da vida contemporânea. (BRASIL, 2016, p. 490)

Essa definição não condiz com o entendimento contemplado no decorrer no documento. Destaca-se que, do início ao fim do texto da BNCC, a visão predominante acerca dos temas “tecnologia” e “cultura digital” se mostra significativamente sociocultural, sendo inserida e problematizada em todas as disciplinas, incluindo Artes, Educação Física e Língua Estrangeira, como pode ser observado nos objetivos para Dança (BRASIL, 2016, p 237), Música (BRASIL, 2016, p 238), Brincadeiras e Jogos (BRASIL, 2016, p 243), Esportes ((BRASIL, 2016, p 285), Lutas (BRASIL, 2016, p 389), Artes Visuais (BRASIL, 2016, p 396) e Teatro (BRASIL, 2016, p 399). Podemos inferir que isso aponta para a existência de uma preocupação real com relação às modificações sociais atreladas ao desenvolvimento tecnológico. Para alinhamento metodológico mais adequado à visão predominante, caberia uma revisão da definição oferecida.

Exemplo dessa mesma dissociação entre tecnologias digitais e outras áreas pode ser observado no texto explicativo sobre o campo investigativo da leitura de Ensino Fundamental, em que são elencados diversos gêneros textuais a serem explorados pelo aluno, sendo o último item “obras disponibilizadas em meios digitais virtuais” (BRASIL, 2016, p. 200). Organizada dessa maneira, a lista pontua quaisquer obras disponibilizadas no ciberespaço como pertencentes a gêneros textuais distintos daqueles já citados (como entrevistas, verbetes, quadros, gráficos, tabelas), evidenciando uma crença falaciosa de que há separação entre aquilo o que é pertencente ao “mundo virtual” e o “mundo real”.

Já na BNCCv3, são muitas as referências feitas às tecnologias que se encontram puramente no âmbito do desenvolvimento de habilidades e competências, propondo a utilização da tecnologia como forma de melhor entender a realidade para uma atuação no mercado de trabalho em áreas como Matemática, Geografia, História e Ciências. Em outras áreas como Língua Portuguesa, e mesmo ainda na área de História são encontradas habilidades como “Analisar, criticamente, as relações entre mídia, sociedade e cultura, e os efeitos das novas tecnologias na cognição e na organização social” (BRASIL, 2017, p.136-137), e “Identificar as transformações ocorridas nos meios de comunicação (cultura oral, imprensa, rádio, televisão, cinema e internet) e discutir seus significados para os diferentes estratos sociais.”(BRASIL, 2017, p.362-363), respectivamente, que remetem mais à

necessidade de posicionamento crítico do estudante em relação às tecnologias. No entanto, como já indicado, ao tratar das habilidades e competências que devem ser desenvolvidas pelos alunos, retorna-se, majoritariamente, ao viés ferramental, valorizando os aspectos técnicos e de natureza mecanicista.

## **5. Considerações finais**

Dados os debates atuais sobre a temática do currículo e a elaboração e implementação de uma Base Nacional Comum Curricular, buscando atender plenamente o direito do estudante ao melhor conhecimento disponível, estabelecendo, ainda, que conhecimentos mínimos seriam esses de direito ao cidadão, vê-se a importância da problematização acerca dos conteúdos sugeridos pela BNCC para o trabalho docente. Neste estudo, procurou-se analisar a relação entre a proposta da BNCC e sua adequação às questões sobre as tecnologias digitais, responsáveis por profundas mudanças em nossa sociedade. A ideia de haver uma proposta curricular nacional, contendo um conjunto de conhecimentos que garanta o direito a todos os alunos brasileiros a um mesmo corpo de conhecimentos escolares, é aceita e mesmo desejada por muitos educadores. Parece ser bastante difundida a ideia de que as escolas precisavam de um instrumento norteador dessa natureza.

A partir da leitura, foi possível identificar a visão predominante e destacar determinados momentos em que essa é reforçada ou mesmo contradita. Na BNCCv2, embora o discurso macro se atenha à tecnologia como fator social, incentivando a reflexão nesse sentido, em dados momentos, torna-se ao senso comum do uso instrumental das tecnologias digitais, incluindo-as, assim como ao ciberespaço, como meras ferramentas, artefatos técnicos, de facultativa apropriação. A inclusão de “Cultura digital e computação”, ainda que em um Tema Especial à parte do currículo “regular”, mostra que há um esforço positivo para a familiarização e a naturalização do trabalho com a cultura digital e o entendimento da tecnologia como artefato sociocultural, mas, a despeito desse norte positivo, percebe-se que ainda há um caminho a ser percorrido em direção à compreensão do papel da escola com relação às novas tecnologias e suas alterações na sociedade, especialmente no que tange à relação com o saber.

No que tange às propostas que inserem as tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem, na BNCCv3 estas aparecem mais com um aspecto instrumentalizador, como constatado na proposição das habilidades e competências para o Ensino Fundamental. Tendo sido suprimidos na BNCCv3 o eixo Práticas Digitais e, ainda, a indicação [CD], para o trabalho com a temática da cultura digital, acarretando em um apagamento dos aspectos socioculturais das tecnologias digitais. Ademais, percebe-se forte contradição no texto do documento, que, embora pontue a necessidade da compreensão das novas configurações da sociedade permeada pelas tecnologias digitais, desvaloriza as práticas dos jovens nesse âmbito. Percebe-se, ainda, que os objetivos elencados, em sua maioria, contradizem a pretensa preocupação com a criticidade na formação discente com relação a essa temática, apontando para habilidades e competências de cunho técnico, úteis ao mercado de trabalho.

Assim sendo, questionamos de que forma pode ser garantida a formação crítica do aluno quanto não somente às práticas com tais tecnologias, mas quanto à própria sociedade na qual se encontra inserido.

Considerando a análise levantada, acreditamos que, mais do que ter como base o documento orientador das propostas curriculares, será necessário que cada grupo escolar se debruce sobre o texto da BNCC para estudar e refletir criticamente sobre formas para atender ao desenvolvimento das habilidades levando em conta a realidade local. Talvez seja um momento profícuo para o desenvolvimento da criatividade, para além do que se sabe que os professores são capazes, dado o conhecido histórico das condições logísticas e estruturais muito aquém do desejado, e necessário, em que os profissionais da educação se veem imersos em seu cotidiano.

### *Notas*

1. A pesquisa foi realizada no CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil - Lattes, através de Consulta Parametrizada, utilizando o termo de busca “currículo” no nome do grupo e no nome da linha de pesquisa (foram incluídos aqui grupos com data de último envio nos anos 2016 e 2017) e pode ser reproduzida através do link [http://dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta\\_parametrizada.jsf](http://dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta_parametrizada.jsf)
2. Após o impedimento da presidente em exercício e a assunção do novo governo ainda em 2016, foram feitas emendas na LDB que, embora indiquem outra direção em termos de projeto político, não serão tratadas neste estudo, pela própria insuficiência dos debates até agora mantidos. Para introdução a questões relacionadas às alterações feitas na Lei, sugerimos a leitura do trabalho “Reforma do Ensino Médio de 2017 (Lei nº 13.415/2017): um estímulo à visão utilitarista do conhecimento” (2017), de Ramos e Heinsfeld, disponível em [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24107\\_11975.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24107_11975.pdf).

### *Referências bibliográficas*

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 57-82, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/almeida-valente.pdf>> Acesso em: 01 set. 2017.
- BARATTO, Silvana Simão; CRESPO, Luís Fernando. Cultura digital ou cibercultura: definições e elementos constituintes da cultura digital, a relação com aspectos históricos e educacionais. **Rev. Científica Eletrônica UNISEB**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 2, p. 16-25, ago./dez. 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Educação é a Base. Base Nacional Comum Curricular. Terceira versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2017.
- BRASIL, Ministério da Educação (MEC/SEED). **Documento preliminar à Base Nacional Comum** – Princípios, formas de organização e conteúdo. Brasília, 2015a. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/dia-da-base/BNC\\_%20Documento%20Preliminar.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/dia-da-base/BNC_%20Documento%20Preliminar.pdf)>. Acesso em: 03 abr. 2016.

- BRASIL, Ministério de Educação. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro** de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Incluídas as novas redações até 2017. Disponível em <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 01 set. 2017.
- BRASIL, Ministério da Educação (MEC/SEED). **Princípios orientadores da Base Nacional Comum Curricular (BNC)**. Brasília, 2015b. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/dia-da-base/BNC\\_Principios\\_Orientadores.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/dia-da-base/BNC_Principios_Orientadores.pdf)>. Acesso em: 03 abr. 2016.
- BRASIL, Ministério da Educação (MEC/SEED). **Base Nacional Comum Curricular**. Segunda versão revista. Brasília, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2016.
- BRASIL, Ministério da Educação (MEC/SEED). **Base Nacional Comum Curricular**. Terceira versão - Versão Final. Brasília, 2017. Disponível em <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)>. Acesso em: 01 set. 2017.
- BRASIL, Senado Federal. **Constituição Federal** (Texto promulgado em 05/10/1988). Disponível em <[https://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/CON1988\\_05.10.1988/art\\_205\\_.asp](https://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_205_.asp)> Acesso em: 01 set. 2017.
- BUCKINGHAM, David. Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez., 2010.
- CENPEC. **Consensos e dissensos em torno de uma Base Nacional Comum Curricular no Brasil**. Relatório de Pesquisa. São Paulo: 2015. Disponível em <[http://ftp.cenpec.org.br/com/portalcenpec/biblioteca/Consensos\\_e\\_Dissensos\\_Relatorio\\_Pesquisa\\_Cenpec\\_Final.pdf](http://ftp.cenpec.org.br/com/portalcenpec/biblioteca/Consensos_e_Dissensos_Relatorio_Pesquisa_Cenpec_Final.pdf)> Acesso em: 01 set. 2017.
- CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil - Lattes. Consulta Parametrizada. Disponível em <[http://dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta\\_parametrizada.jsf](http://dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta_parametrizada.jsf)> Acesso em: 09 set. 2018.
- CONTRERAS DOMINGO, José. **Enseñanza, currículum y profesorado**. Introducción crítica a la didáctica. 1 ed. Madrid, España: Akal, 1990.
- FAIRCLOUGH, N. Language and Power. London: Longman, 1989.
- \_\_\_\_\_. Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language. London: Longman, 1995.
- \_\_\_\_\_. Discurso e mudança social. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008. 320 p.
- GIMENO SACRISTÁN, J. Currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática? In: GIMENO SACRISTÁN, J; PÉREZ GOMES, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 4ª ed., p. 119-148, 1998.
- GONZÁLES ARROYO, Miguel. **Indagações sobre currículo**: educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag2.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2017.
- HEINSFELD, Bruna Damiana; PISCHETOLA, Magda. Cultura digital e educação, uma leitura dos Estudos Culturais sobre os desafios da contemporaneidade. **Revista IberoAmericana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. esp. 2, p. 1349-1371, ago./2017. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10301/6689>>. Acesso em 30 ago. 2017.

- LÉVY, Pierre. **Cyberculture**. Report to Council of Europe. Paris: Editions Odile Jacob, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2014.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. O campo do currículo no Brasil: construção no contexto da ANPEd. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, n. 117, p. 81-101, nov./ 2002.
- PACHECO, José Augusto. Currículo: entre teorias e métodos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p.383-400, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a04.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2017.
- PISCHETOLA, Magda. **Inclusão digital e educação: a nova cultura da sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2016.
- PISCHETOLA, Magda; HEINSFELD, Bruna. Tecnologias, estilo motivacional do professor e democracia em sala de aula. In: **IX Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias**, UERJ, Rio de Janeiro, 05 a 08 de junho de 2017.
- PEIXOTO, Joana; ARAUJO, Claudia Helena dos Santos. Tecnologia e educação: algumas considerações sobre o discurso pedagógico contemporâneo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 253-268, mar. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302012000100016](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000100016)>. Acesso em: 01 set. 2017.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.
- SELWYN, Neil. **Education and Technology: key issues and debates**. Londres: Continuum, 2011.
- \_\_\_\_\_. Minding our language: why education and technology is full of bullshit... and what might be done about it. **Learning, Media and Technology**, p. 1-7, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/17439884.2015.1012523>>. Acesso em 28 out. 2017.
- SILVA, Maria Paula Rossi Nascentes da. **Os caminhos da democratização da informática: as escolas de informática e cidadania do Comitê para a Democratização da Informática/Maria Paula Rossi Nascentes da Silva; orientadora: Vera Candau**. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 1998.
- YOUNG, Michael. **Superando a crise na teoria do currículo: uma abordagem baseada no conhecimento**. Cadernos Cenpec, São Paulo, v.3, n.º.2, p.225-250, jun. 2013. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/238>>. Acesso em: 01 set. 2017.

### **Correspondência**

**Bruna Damiana Heinsfeld:** Integrante do grupo de pesquisa Formação Docente e Tecnologias (ForTec/PUC-Rio) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)

**Email:** brunadamiana@gmail.com

**Maria Paula Rossi Nascentes da Silva:** Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)

**Email:** mpnascentes@gmail.com

---

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização das autoras

---