

INSTITUTO FEDERAL DE RORAIMA
PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* EM GESTÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA – EAD

PAULA SILVA SOUSA

**A INTEGRAÇÃO DA CULTURA DIGITAL NO CURRÍCULO ESCOLAR:
DESAFIOS E OPORTUNIDADES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS EM UMA
ESCOLA PÚBLICAS DE BOA VISTA.**

PAULA SILVA SOUSA

**A INTEGRAÇÃO DA CULTURA DIGITAL NO CURRÍCULO ESCOLAR:
DESAFIOS E OPORTUNIDADES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS EM UMA
ESCOLA PÚBLICAS DE BOA VISTA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Federal de Roraima (IFRR), como requisito para a obtenção do título de Especialista em Gestão na Educação Profissional e Tecnológica.

Prof. Dr. Angelo Augusto Coelho Freire

RESUMO

Este trabalho analisa o uso das tecnologias digitais em uma escola pública de Boa Vista e os desafios de preparar os jovens para um mundo conectado. O objetivo foi compreender as dificuldades e oportunidades de inserir a cultura digital no currículo do 8º ano do Colégio Estadual Militarizado Fernando Granjeiro de Menezes, buscando melhorar as aulas e formar alunos para o presente e futuro. A pesquisa, de abordagem qualitativa, ocorreu em outubro de 2025 com 36 alunos na aula de Língua Portuguesa, com apoio da professora Marileuza Pinheiro Duarte. A coleta de dados foi realizada por meio de questionário e de 4 aulas de intervenção pedagógica, utilizando os celulares dos estudantes com autorização da direção escolar. Os resultados apontaram que o uso de redes sociais favorece o engajamento e a produção textual quando articulado ao letramento digital crítico. Evidenciou-se também que a inclusão digital depende do acesso dos alunos aos recursos tecnológicos. Conclui-se que a tecnologia precisa integrar a rotina da sala de aula, favorecendo a aprendizagem e a participação dos estudantes.

Palavras-chave: Tecnologias digitais; Cultura digital; Redes sociais; Letramento digital; Inclusão digital.

Sumário

1 INTRODUÇÃO	5
1.1 O PESQUISADOR E SEU CONTEXTO	5
1.2.1 CULTURAS DIGITAIS E PENSAMENTO COMPUTACIONAL: CONCEITOS EM DISPUTA	5
1.2.2 DESAFIOS DE INFRAESTRUTURA E FORMAÇÃO DOCENTE EM BOA VISTA	6
1.3 OBJETIVOS	8
1.3.1 Objetivo Geral	8
1.3.2 Objetivos Específicos	8
2 REFERENCIAL TEÓRICO	9
2.1 CULTURA DIGITAL E JUVENTUDE: NOVOS MODOS DE APRENDER	9
2.2 CURRÍCULO ESCOLAR E TECNOLOGIAS DIGITAIS: DESAFIOS DA INTEGRAÇÃO	12
2.3 OPORTUNIDADES PEDAGÓGICAS: METODOLOGIAS ATIVAS E ENGAJAMENTO	15
2.4 CULTURA DIGITAL COMO LINGUAGEM CURRICULAR	17
3 METODOLOGIA	18
3.1 TEMÁTICA DA REVISÃO DE LITERATURA	18
3.2 METODOLOGIA DA PESQUISA	18
3.3 ASPECTOS ÉTICOS	20
4 REVISÃO DE LITERATURA	20
4.1 QUADRO DA REVISÃO DE LITERATURA - PRODUÇÕES ANALISADAS	20
4.2 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES SELECIONADAS	22
4.3 RESULTADOS E DISCUSSÃO	25
4.3.1 Perfil dos participantes	25
4.3.2 Categoria: Percepção sobre aprendizagem	25
5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	25
5.1 TÍTULO DA OFICINA	26
5.2 JUSTIFICATIVA	26
5.3 PÚBLICO-ALVO	26
5.4 OBJETIVOS DA OFICINA	26
5.4 AVALIAÇÃO OBJETIVA	26
5.5 OFICINA E SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS	27
5.8 AVALIAÇÃO DA OFICINA	28
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	28
REFERÊNCIAS	31

1 INTRODUÇÃO

1.1 O PESQUISADOR E SEU CONTEXTO

Meu nome é Paula Silva Sousa e sempre tive a paixão por ensinar. Desde pequena, brincava de escolinha com meus irmãos e amigos, e sabia que queria ser professora. No entanto, minha primeira formação foi em Serviço Social, uma área que me permitiu entender melhor as necessidades sociais e humanas.

Depois de algum tempo trabalhando como assistente social percebi que minha verdadeira vocação era a educação. Decidi então cursar Pedagogia, e foi como se eu tivesse encontrado meu lugar no mundo. A cada aula, a cada leitura, a cada experiência, eu me sentia mais motivada e confiante em minha escolha. Foi durante essa época que comecei a refletir sobre a importância da educação na vida das pessoas e como ela pode transformar realidades.

Minha experiência como professora começou em escolas públicas, onde pude ver de perto as dificuldades e desafios que os alunos e professores enfrentam. Foi lá que percebi que a educação não é apenas sobre transmitir conhecimento, mas também sobre criar um ambiente de aprendizado acolhedor e inclusivo.

Ao longo do curso da pós em EPT fui me questionando sobre como poderia melhorar minha prática pedagógica e contribuir para a melhoria da educação. Foi então que surgiu a ideia de investigar sobre a inclusão de tecnologias digitais no currículo escolar. Quero entender como as escolas podem se adaptar às mudanças tecnológicas e preparar os alunos para um futuro cada vez mais digital e conectado.

Essa é a minha história, uma história de paixão, dedicação e busca por uma educação de qualidade. Espero que esse trabalho possa contribuir para a discussão sobre a educação e inspirar outros a se tornarem agentes de mudança.

1.2 APRESENTANDO A PESQUISA

A discussão sobre cultura digital na escola pública não pode ser feita de forma abstrata. Ela precisa partir do chão da escola, dos sujeitos que a vivenciam e das contradições que marcam o cotidiano. Por isso, este capítulo apresenta os dois eixos que sustentam a pesquisa: o debate conceitual sobre culturas digitais e pensamento computacional e os desafios concretos de infraestrutura e formação docente identificados em Boa Vista. A intenção é mostrar que teoria e prática não estão separadas, mas se atravessam na realidade da rede estadual.

1.2.1 CULTURAS DIGITAIS E PENSAMENTO COMPUTACIONAL: CONCEITOS EM DISPUTA

A inserção das tecnologias digitais no contexto escolar exige romper com a ideia de que basta equipar salas com computadores ou tablets. A cultura digital vai além do uso instrumental: envolve compreender a lógica que sustenta o mundo conectado. Nesse sentido, o Pensamento Computacional surge como base estruturante, pois desenvolve habilidades como decomposição de problemas, reconhecimento de padrões, abstração e criação de algoritmos, competências essenciais para qualquer área do conhecimento, não apenas para a programação.

A Resolução CNE/CEB nº 1/2022 consolidou esse entendimento ao instituir normas sobre Computação na Educação Básica. O documento organiza o currículo em três eixos complementares: Mundo Digital, Cultura Digital e Pensamento Computacional. O eixo Pensamento Computacional, em especial, prevê que os estudantes devem “compreender, analisar, definir, modelar, resolver, comparar e automatizar problemas e suas soluções” desde os anos iniciais do Ensino Fundamental.

“O ciberespaço é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. Trata-se de um espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores” (LÉVY, 1999, p. 17).

Na prática, isso significa que o aluno não precisa aprender uma linguagem de programação para desenvolver raciocínio computacional. Atividades desalugadas, como criar um passo a passo para resolver um problema de Matemática ou organizar a sequência de eventos de um texto em Português, já trabalham algoritmos e abstração. O objetivo é formar sujeitos capazes de entender como as tecnologias funcionam criar soluções e questionar criticamente o ambiente digital em que estão inseridos.

Portanto, integrar o Pensamento Computacional ao currículo da escola pública é uma estratégia de equidade. Quando todos os alunos têm acesso a esses fundamentos, a tecnologia deixa de ser um elemento de exclusão e passa a ser uma linguagem comum, que amplia as possibilidades de aprendizagem e de participação social.

1.2.2 DESAFIOS DE INFRAESTRUTURA E FORMAÇÃO DOCENTE EM BOA VISTA

A efetivação da Computação na Educação Básica, conforme prevista na Resolução CNE/CEB nº 1/2022, esbarra em dois obstáculos centrais nas escolas públicas de Boa Vista: a precariedade da infraestrutura e a lacuna na formação docente. A norma determina que o ensino de Computação ocorra de forma integrada ao currículo, mas não basta existir a diretriz se as condições materiais e pedagógicas não acompanham. Essa distância entre a lei e a realidade cria um abismo que recai diretamente sobre o professor e, consequentemente, sobre o aluno da escola pública

A ausência de laboratório de informática funcionando e de rede de internet estável transferiu para o estudante a responsabilidade pelo acesso, o que expõe a fragilidade estrutural da unidade. Esse cenário não é isolado. O Censo Escolar de 2023 aponta que, na Região Norte,

apenas 38% das escolas públicas de ensino fundamental possuem laboratório de informática e, destas, menos da metade está em condições de uso (INEP, 2024). Em Roraima, o percentual cai para 31%. Ou seja, a política de levar a computação para a sala esbarra na ausência da sala equipada para recebê-la. O improviso com o celular do aluno vira regra, e não exceção.

Essa precariedade física tem um impacto direto na continuidade pedagógica. Márcio Roberto de Lima (2021) argumenta que a descontinuidade é um dos maiores inimigos da inovação na escola pública. O professor planeja uma atividade com pesquisa online para segunda-feira. A internet não funciona. Ele readapta para terça. O projetor queima. Na quarta, desiste e volta para o livro didático, porque precisa vencer o conteúdo cobrado pela coordenação. Esse ciclo de tentativas frustradas gera o que o autor chama de cansaço tecnológico: o docente para de tentar por fadiga e por falta de confiança no sistema. Não é resistência à tecnologia. É uma resposta racional a um ambiente que não dá suporte. Verificou-se que o laboratório de informática da escola encontrava-se sem funcionamento que limitou o acesso dos estudantes aos equipamentos disponíveis na instituição. O resultado é que a Resolução CNE/CEB nº 1/2022, que deveria inaugurar um novo tempo, chega à escola como mais uma tarefa impossível (LIMA, 2021).

Além da infraestrutura, a formação docente é ponto crítico e se desdobra em duas dimensões: a técnica e a pedagógica. A Resolução CNE/CEB nº 1/2022 é clara ao afirmar que “a implementação da Computação demanda formação inicial e continuada dos professores”. Contudo, muitos docentes que atuam hoje na rede se formaram em licenciaturas que não previam em sua matriz curricular nenhuma disciplina sobre Pensamento Computacional, letramento digital ou metodologias ativas. O relatório do Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB, 2023) indica que apenas 12% dos cursos de Pedagogia no Brasil abordam o tema de forma obrigatória. Isso significa que o professor chega à escola sem o repertório conceitual básico. Ele não precisa se tornar um programador, mas precisa compreender conceitos como algoritmos, abstração, decomposição e automação para mediar essas habilidades em sala, inclusive com atividades “desplugadas”, ou seja, sem uso de computador.

A segunda dimensão do problema é que, quando a formação chega, ela frequentemente ignora o contexto. As secretarias de educação oferecem cursos pontuais, de 40 horas, sobre Ferramentas Google ou Lousa Digital. São treinamentos instrumentais, focados no clicar, que não discutem como usar a ferramenta para ensinar interpretação de texto ou resolver um problema de fração. Bernardete Gatti (2019), referência em formação de professores, alerta que a formação continuada só é efetiva quando parte dos problemas reais da escola e se constitui como um processo coletivo e reflexivo. Um curso sobre Pensamento Computacional que usa exemplos de escolas privadas de São Paulo, com robótica e impressora 3D, tem pouca aderência para o professor de Boa Vista que não tem nem wi-fi. A formação precisa ser territorializada. Precisa

discutir como trabalhar algoritmo usando uma receita de damurida, como ensinar lógica de programação com jogos de rua, como usar o WhatsApp, que o aluno já tem, para uma atividade de produção textual. Sem essa conexão com o real, o professor assiste ao curso, ganha o certificado, e volta para a sala para fazer o que sempre fez.

Os dados coletados reforçam que a inclusão digital só se concretiza quando há investimento simultâneo em dois eixos: equipamento funcionando e professor seguro para usar. Um eixo não anda sem o outro. Entregar tablet para a escola sem formar o professor gera armário trancado. Formar o professor sem dar equipamento gera frustração. A professora Marileuza Pinheiro Duarte, durante a pesquisa de campo, relatou que sua maior dificuldade não era mexer no Canva, que ela aprendeu sozinha. Era ter tempo de planejar e a certeza de que, na hora da aula, a internet do seu celular com roteador iria aguentar 30 alunos conectados. Esse depoimento resume o problema: a política pública joga para o docente a responsabilidade de dar um jeito, individualizando uma falha que é estrutural e coletiva.

A política pública precisa, portanto, assegurar suporte técnico contínuo, internet de qualidade e programas de formação que dialoguem com a realidade da escola pública, para que a tecnologia deixe de ser improvisada e passe a ser parte do planejamento pedagógico. Enquanto a escola tiver estruturada para a internet funcionar e com o plano de dados do professor para a aula acontecer, a Computação na Educação Básica e a cultura digital prevista nas diretrizes continuarão sendo projetos no papel. A superação desse quadro exige orçamento, mas exige também escuta. Exige que as resoluções do CNE sejam acompanhadas de um plano de implementação que chegue até o chão da escola em Boa Vista, com cronograma, verba e formação de verdade. Só assim a tecnologia deixa de ser um evento na feira de ciências e se torna currículo vivo, diário, integrado.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo Geral

Analisar os desafios e oportunidades da integração da cultura digital no desenvolvimento da produção textual de estudantes do 8º ano do Colégio Estadual Militarizado Fernando Granjeiro de Menezes, em Boa Vista-RR.

1.3.2 Objetivos Específicos

Compreender como a cultura digital se materializa no currículo e nas práticas pedagógicas de escolas públicas de Boa Vista.

Identificar os principais entraves estruturais e pedagógicos que dificultam a efetivação da cultura digital no cotidiano escolar.

Levantar possibilidades pedagógicas para a integração da cultura digital como linguagem

no processo de ensino-aprendizagem.

Diante do problema apresentado, este trabalho estrutura-se em seis capítulos que buscam dialogar entre teoria, realidade escolar e proposição pedagógica. Assim sendo, no Capítulo 2 apresenta-se a fundamentação teórica que discute os conceitos de cultura digital, pensamento computacional e as determinações da BNCC e da Resolução CNE/CEB nº 1/2022 para o currículo escolar. O Capítulo 3 detalha os procedimentos metodológicos adotados para a realização da pesquisa de campo. No Capítulo 4 são analisados os desafios e as oportunidades identificados no contexto das escolas públicas de Boa Vista, com foco na educação de jovens. O Capítulo 5 traz uma proposta de intervenção pedagógica com sugestões de práticas que utilizam o celular como ferramenta de ensino nas aulas de Língua Portuguesa. Por fim, o Capítulo 6 apresenta as considerações finais sobre o estudo realizado.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A integração da cultura digital ao currículo escolar não é um debate novo, mas ganha urgência diante das transformações sociais do século XXI. Discutir esse tema exige compreender quem é o sujeito da aprendizagem hoje, em que espaço ele constrói sentidos e que linguagem ele domina. Por isso, este capítulo organiza a fundamentação teórica em três eixos. O primeiro discute a juventude como categoria social e cultural. O segundo apresenta a cibercultura como novo território de sociabilidade e conhecimento. O terceiro problematiza a relação entre nativos digitais e prática docente. As discussões se apoiam, sobretudo, em Castells (1999), Lévy (1999) e Prensky (2001), autores que permitem entender a escola pública de Boa Vista dentro de um contexto mais amplo de mudanças culturais e tecnológicas.

2.1 CULTURA DIGITAL E JUVENTUDE: NOVOS MODOS DE APRENDER

A relação dos jovens com o saber passou por uma transformação profunda nas últimas duas décadas. Se antes a escola e a família eram as principais fontes de informação, hoje o estudante da rede pública de Boa Vista chega à sala de aula com um repertório construído nas redes sociais, nos jogos online e nos vídeos curtos. Esse novo cenário é o que Pierre Lévy (1999) chamou de cibercultura: um conjunto de técnicas, práticas e modos de pensamento que se desenvolvem junto com o crescimento do ciberespaço. Para o autor, a cibercultura não representa apenas o uso de computadores, mas a emergência de uma nova forma de inteligência, a inteligência coletiva, onde o conhecimento é construído de forma colaborativa e distribuída na rede.

Essa mudança estrutural é analisada por Manuel Castells (2003) através do conceito de sociedade em rede. O sociólogo espanhol defende que as tecnologias da informação não são

apenas ferramentas, mas processos que reorganizam toda a base material da sociedade. No contexto escolar, isso significa que ignorar a internet é ignorar a própria lógica com que o jovem organiza seu mundo. O aluno que assiste a um tutorial no YouTube para passar de fase num jogo, que pesquisa no TikTok como resolver uma questão de matemática ou que produz memes para expressar opinião política, está operando dentro dessa nova estrutura social. A escola que mantém um currículo baseado exclusivamente no livro didático e na aula expositiva dialoga com um sujeito que, em grande parte, já não existe mais.

A materialização dessa sociedade em rede no contexto de Boa Vista tem contornos específicos. Diferente dos grandes centros, a capital de Roraima enfrenta o desafio da conectividade intermitente e da desigualdade de acesso. Dados do Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br, 2022) apontam que, na Região Norte, o celular é o principal e muitas vezes o único dispositivo de acesso à internet para 84% dos jovens de classes D e E. Isso significa que, para o aluno da escola pública de Boa Vista, a cultura digital não chega pelo notebook ou pelo computador de mesa. Ela chega pela tela de 6 polegadas, com dados móveis limitados e na fila do sinal. Esse detalhe muda tudo. Uma proposta pedagógica que exija download de aplicativos pesados ou acesso a plataformas que consomem muita banda larga já nasce excludente. Portanto, pensar a cultura digital na juventude boa-vistense exige pensar em um letramento digital de baixa conectividade, focado em soluções offline, no uso de dados patrocinados e em ferramentas que rodem em aparelhos mais simples. Ignorar essa especificidade é planejar para um aluno ideal que não frequenta a escola pública daqui.

É nesse ponto que se estabelece um dos maiores ruídos na educação contemporânea, conceituado por Marc Prensky (2001) como o conflito entre nativos digitais e imigrantes digitais. Os nativos digitais são os estudantes que nasceram e cresceram cercados por computadores, videogames, celulares e todas as outras ferramentas da era digital. Eles pensam e processam informações de forma diferente. Recebem informações muito rápido, gostam de processos paralelos, preferem gráficos a textos e funcionam melhor quando ligados em rede. Os imigrantes digitais, por sua vez, são aqueles que adotaram a tecnologia mais tarde na vida. Muitos professores da rede pública se enquadram nesse perfil. Aprenderam numa lógica analógica e, por mais que se esforcem, têm um "sotaque" ao usar a tecnologia, pois a tratam como segunda língua.

O conceito de nativos digitais, amplamente difundido por Prensky (2001), tem sido alvo de críticas na literatura contemporânea. Autores como Santaella (2022) e Rojo (2021) defendem que o domínio de ferramentas digitais não implica, necessariamente, em letramento digital crítico. Além disso, dados da pesquisa TIC Educação do CGI.br (2023/2024) evidenciam desigualdades de acesso e uso das tecnologias entre estudantes da escola pública, o que refuta a ideia de homogeneidade geracional.

A dicotomia proposta por Prensky, embora didática, merece ser relativizada à luz da

realidade brasileira. Autores como Buckingham (2010) criticam a ideia de nativos digitais por criar uma falsa homogeneidade. Nem todo jovem domina a tecnologia de forma crítica. Muitos sabem usar o TikTok, mas não sabem diferenciar uma notícia falsa de um artigo científico no Google. Eles têm fluência técnica, mas não necessariamente competência crítica. Essa é a diferença entre ser um usuário e ser um cidadão digital. Nas escolas de Boa Vista, essa distinção fica evidente. Durante a pesquisa de campo, foi comum encontrar alunos que editavam vídeos com transições complexas no CapCut, mas que não conseguiam enviar um e-mail formal ou anexar um arquivo em PDF. Isso revela que a escola tem um papel que vai além de liberar o celular. Cabe a ela transformar o uso em letramento. A tarefa do professor, nesse cenário, expande-se: além de ensinar coesão e coerência no papel, ele precisa ensinar coesão e coerência no post, no stories e no roteiro de vídeo. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) chama isso de cultura digital e multiletramentos, e é justamente nessa lacuna entre o uso intuitivo e o uso reflexivo que a escola se torna insubstituível.

Esse descompasso tem consequências diretas para a sala de aula em Boa Vista. Quando um professor reclama que o aluno não presta atenção porque está no celular, pode estar, na verdade, diante de um estudante que está tentando fazer anotações de um jeito diferente ou buscando uma informação complementar em tempo real. O problema não está no dispositivo, mas na ausência de um contrato pedagógico que integre essa linguagem. A cultura digital trouxe para o jovem a possibilidade de ser autor, de não apenas consumir conteúdo, mas também produzir, remixar e compartilhar. Plataformas como Canva, CapCut e até os recursos de criação do Instagram são utilizados pelos estudantes fora da escola para trabalhos pessoais. Dentro da escola, porém, esse mesmo potencial criativo raramente é aproveitado.

Outro aspecto central da cultura digital juvenil é a lógica da performance e da visibilidade. Na rede, o jovem não apenas aprende, ele se apresenta. O perfil no Instagram, os vídeos no Kwai, a gameplay no YouTube são formas de construir identidade e buscar reconhecimento entre os pares. Sibilia (2012) chama esse fenômeno de show do eu, onde a intimidade é espetacularizada e a vida é editada para gerar curtidas. Trazido para a escola, esse comportamento gera um atrito. A cultura escolar tradicional valoriza o processo, o rascunho, o erro como parte da aprendizagem. A cultura digital valoriza o produto final, editado, pronto para o consumo. Um aluno pode se recusar a ler um texto em voz alta na sala, com medo de errar, mas posta diariamente vídeos dançando para milhares de seguidores. O desafio pedagógico, então, é usar essa necessidade de performance a favor da aprendizagem. Em vez de proibir a gravação, propor a criação de um canal da turma para explicar conceitos de morfologia. Em vez de punir o story, transformar o story em uma ferramenta de resumo da aula. Quando a escola entende que o desejo de aparecer pode ser convertido em desejo de apresentar um saber, o celular deixa de ser um concorrente da atenção e vira um palco para o protagonismo estudantil.

Portanto, compreender a cultura digital é o primeiro passo para qualquer proposta de integração curricular. Não se trata de defender que o professor deva virar um "youtuber" ou que toda aula precise de um projetor. Trata-se de reconhecer que o jovem da periferia de Boa Vista, assim como o de qualquer outra cidade, já tem suas estruturas cognitivas formatadas pela velocidade, interatividade e colaboração da rede. Uma escola que não dialoga com essa realidade corre o risco de se tornar irrelevante para seu público, não por falta de conteúdo, mas por falar um idioma pedagógico que seus alunos não reconhecem mais como legítimo. A discussão, então, avança para entender quais são as barreiras concretas que impedem essa aproximação dentro do sistema público de ensino, tema da próxima seção

2.2 CURRÍCULO ESCOLAR E TECNOLOGIAS DIGITAIS: DESAFIOS DA INTEGRAÇÃO

Discutir a integração da cultura digital na escola pública exige sair do senso comum de que basta instalar computadores ou liberar o wi-fi. A presença de equipamentos não garante, por si só, uma mudança pedagógica. José Manuel Moran é enfático ao afirmar que a tecnologia sozinha não muda a escola (MORAN, 2018, p. 24). Para o autor, a inserção de recursos digitais só faz sentido quando acompanhada de uma reorganização do currículo, da gestão escolar e, principalmente, da formação de professores. Sem essa mudança estrutural, o computador vira apenas um caderno caro, e o projetor substitui o quadro, mantendo a mesma aula expositiva de décadas atrás.

Esse alerta de Moran dialoga diretamente com a realidade apontada por Vani Kenski (2012). A autora explica que as tecnologias desafiam as instituições a sair do ensino tradicional e a buscar novas formas de ensinar e aprender. No entanto, esse movimento esbarra em obstáculos concretos que são comuns na rede pública brasileira. O primeiro deles é a infraestrutura. Muitas escolas em Boa Vista ainda convivem com laboratórios de informática sucateados, internet instável ou inexistente e falta de manutenção nos equipamentos. O professor planeja uma atividade com pesquisa online ou vídeo, mas ao chegar na sala se depara com a rede fora do ar. A frustração gerada por essas situações faz com que muitos docentes desistam de tentar novas propostas e retornem ao modelo seguro do livro didático.

O segundo grande desafio está na formação docente. Kenski (2012) argumenta que não basta oferecer um curso pontual de 20 horas sobre “como usar o Google Sala de Aula. A formação precisa ser continuada, prática e centrada na pedagogia, não na ferramenta. O professor imigrante digital, conforme a definição de Prensky (2001) discutida na seção anterior, não precisa se tornar um especialista em programação. Ele precisa entender como usar o vídeo, o jogo ou a rede social para mediar um conceito de história ou matemática. A ausência dessa formação específica gera insegurança. Por medo de errar ou de perder o controle da turma para o celular, muitos

educadores optam por proibir a tecnologia em vez de integrá-la. Assim, cria-se um paradoxo: a escola proíbe justamente a linguagem que o aluno domina.

Esse descompasso formativo também tem raiz na concepção de tecnologia que a escola adota. José Armando Valente (2014) diferencia o uso da tecnologia como “instrucionista” e como “construcionista”. No modelo instrucionista, o computador é usado para transmitir informação, substituindo a aula expositiva do professor. O aluno continua passivo, só que agora diante de uma tela. Já no modelo construcionista, inspirado em Papert, a tecnologia é uma ferramenta para o aluno construir algo, programar, criar, resolver um problema. O fracasso de muitos projetos de tecnologia na escola pública ocorre porque se investiu milhões em equipamentos, mas se manteve uma pedagogia instrucionista (VALENTE, 2014). O professor foi formado para usar o PowerPoint, não para mediar um projeto de pesquisa no celular. Por isso, Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida (2010) defende que a formação deve integrar tecnologia, pedagogia e conteúdo, no que ela chama de TPACK. O docente não aprende a mexer no aplicativo isoladamente. Ele aprende a pensar: Como o Kahoot me ajuda a ensinar concordância verbal? Como o podcast resolve minha dificuldade de avaliar a oralidade?. Sem essa tríade, a formação vira um tutorial no YouTube e não muda a prática.

A questão da infraestrutura vai além da falta de internet. Nelson Pretto (2013) chama atenção para o que ele define como políticas de sucata: programas governamentais que entregam equipamentos nas escolas sem garantir manutenção, suporte técnico ou atualização. O resultado são os famosos laboratórios cemitérios de computadores, trancados por falta de técnico ou porque os softwares estão obsoletos.

“Não se faz política de tecnologia educacional apenas com licitação de compra; é preciso pensar no ciclo completo de vida do equipamento dentro da escola”. Pretto (2013, p. 78)

Em Boa Vista, esse ciclo raramente se completa. O projetor quebra e fica meses parado porque não há verba para conserto. O laboratório tem 15 máquinas, mas só 4 ligam. Nesse cenário, o celular do aluno, que já está na sala e funcionando, torna-se a única tecnologia viável. A discussão sobre currículo, portanto, precisa começar por uma pergunta pragmática: com que equipamento real nós contamos? Ignorar a precariedade é planejar no vazio.

Além da estrutura e da formação, existe um terceiro entrave: o próprio currículo. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece essa demanda ao estabelecer a Cultura Digital como sua Competência Geral 5. O documento determina que o estudante deve “compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética”. Na teoria, portanto, a integração já é uma diretriz oficial. Na prática, o currículo real das escolas ainda é fragmentado. A tecnologia aparece como disciplina separada, a chamada “informática”, ou como um projeto eventual na feira de ciências. Ela raramente atravessa o planejamento de português, geografia ou ciências de forma orgânica. Essa visão disciplinar

impede que o aluno entenda a tecnologia como linguagem transversal, presente em todas as áreas do conhecimento.

A fragmentação curricular apontada no texto tem um agravante: a lógica da avaliação externa. Lilian Bacich e Leandro Holanda (2020) alertam que, enquanto o SAEB e as avaliações estaduais cobrarem apenas habilidades de leitura e matemática em provas de múltipla escolha no papel, a gestão escolar terá pouco incentivo para investir em projetos de cultura digital. O diretor é cobrado por nota no IDEB, não por número de podcasts produzidos pelos alunos. O professor é cobrado por vencer o conteúdo do livro, não por desenvolver a Competência Geral 5 da BNCC. Cria-se então uma esquizofrenia curricular: o documento oficial manda inovar, mas o sistema de avaliação pune quem foge do tradicional. Bacich e Holanda (2020, p. 112) são diretos:

“Enquanto a cultura da prova não mudar, a cultura digital ficará na porta da sala de aula”. Para romper com isso, a escola precisa usar sua autonomia e prever no Projeto Político Pedagógico formas de avaliar projetos digitais, portfólios multimídia e produção autoral. Só assim a tecnologia deixa de ser “atividade extra” e vira currículo de fato. Bacich e Holanda (2020, p. 112)

Esses três desafios: infraestrutura precária, formação insuficiente e currículo engessado, formam um ciclo que se retroalimenta. A escola não tem internet, logo o professor não planeja com tecnologia. O professor não planeja porque não foi formado, e a gestão não cobra porque não está no currículo formal. Romper esse ciclo exige investimento, mas também uma mudança de mentalidade. Exige compreender que integrar a cultura digital não é um luxo ou uma atividade extra para quando sobrar tempo. É uma necessidade para que a escola pública cumpra seu papel de preparar o jovem para o mundo do trabalho, para a cidadania e para a vida em sociedade.

Um quarto desafio, menos debatido mas igualmente central, é a questão da gestão e da liderança. José Carlos Libâneo (2018) argumenta que nenhuma inovação pedagógica se sustenta sem o apoio da coordenação e da direção. Não adianta um professor de Português tentar um projeto com celular se o coordenador pedagógico o vê como enrolação ou se o diretor ameaça confiscar os aparelhos por norma interna da escola. A gestão precisa ser a primeira a estudar, a compreender e a comprar a ideia da integração. Isso significa atualizar o regimento escolar, que muitas vezes ainda proíbe o celular em vez de regulamentar seu uso pedagógico. Significa também que o coordenador deve assumir o papel de curador de práticas, socializando entre os professores os projetos que deram certo. Libâneo (2018) lembra que a escola é uma organização que aprende. Se a equipe gestora não aprende sobre cultura digital, ela não pode liderar o corpo docente nesse caminho. A transformação, portanto, não é só do professor na sala, é da escola como um todo.

A superação desses entraves, contudo, abre espaço para discutir o outro lado da moeda. Se os desafios são estruturais e complexos, as oportunidades pedagógicas trazidas pela cultura digital também são significativas. Uma vez que a escola compreende as barreiras e começa a enfrentá-las, é possível transformar a tecnologia em uma aliada poderosa para o engajamento e

para a construção de uma aprendizagem com mais significado para a juventude, como será discutido a seguir.

2.3 OPORTUNIDADES PEDAGÓGICAS: METODOLOGIAS ATIVAS E ENGAJAMENTO

Se os desafios para integrar a cultura digital são reais, as oportunidades que ela oferece à escola pública também são concretas e urgentes. O erro seria enxergar a tecnologia apenas como um entretenimento que compete com a aula. O caminho é entendê-la como uma nova linguagem, capaz de ressignificar a relação do jovem com o conhecimento. Paulo Freire (1996), em *Pedagogia da Autonomia*, já alertava que ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo. Para Freire, não há ensino sem aprendizagem, e os dois só acontecem de fato quando o educando se torna sujeito do seu processo. A cultura digital oferece os instrumentos para que essa premissa freiriana saia do discurso e vire prática:

"Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (FREIRE, 1996, p. 47).

Quando o aluno deixa de ser apenas receptor e passa a produzir um vídeo, um podcast ou uma campanha no Canva para explicar um conteúdo de ciências, ele está exercendo sua autonomia e intervindo no mundo.

Essa mudança de postura do estudante está no centro do que Lilian Bacich e José Manuel Moran (2018) chamam de metodologias ativas. O conceito parte de uma ideia simples: o aluno aprende melhor quando participa ativamente, fazendo, investigando, criando. A tecnologia digital é uma grande aliada dessas metodologias porque rompe com a lógica da aula apenas expositiva. A sala de aula invertida, por exemplo, permite que o estudante assista a um vídeo curto em casa e use o tempo da aula para tirar dúvidas e fazer projetos com o professor. A gamificação usa elementos de jogos, pontuação, desafios, fases, para transformar um conteúdo de matemática ou história em uma missão a ser cumprida. Essas estratégias conversam diretamente com a forma como o jovem nativo digital já está acostumado a aprender fora da escola.

A materialização dessas metodologias passa pela compreensão do conceito de “aprendizagem ubíqua”, proposto por Lucia Santaella (2013). Para a autora, os dispositivos móveis quebraram a barreira de tempo e espaço da escola. A aprendizagem não acontece mais só das 7h às 12h, dentro da sala. Ela acontece no ônibus, no intervalo, em casa, a qualquer hora que o aluno tenha uma dúvida e acesse o celular. O professor que entende isso deixa de planejar uma aula isolada e passa a desenhar trilhas de aprendizagem. Ele pode postar um desafio no grupo de WhatsApp da turma na noite anterior, pedir que os alunos fotografem exemplos de figuras de linguagem no caminho para a escola e tragam para a discussão. A aula começa antes

do sinal tocar. Essa ubiquidade é uma oportunidade imensa para a escola pública, pois amplia o tempo pedagógico sem aumentar a carga horária do professor. O celular, nesse caso, funciona como uma extensão da sala de aula (SANTAELLA, 2013).

É aqui que a cultura digital mostra seu maior potencial: o engajamento. A escola pública de Boa Vista, como muitas no Brasil, enfrenta altos índices de desinteresse e evasão, especialmente no ensino médio. O currículo tradicional, desconectado da realidade do aluno, é uma das causas. A tecnologia, quando bem usada, combate isso porque parte do universo que o jovem já valoriza. Henry Jenkins (2009), no seu estudo sobre a cultura da convergência, explica que os jovens de hoje não consomem mídia de forma passiva. Eles circulam por diferentes plataformas, conectam narrativas e produzem novos significados. Um aluno que entende um fato histórico através de um vídeo no YouTube, discute no grupo de WhatsApp da turma e depois cria um meme sobre o tema para postar no Instagram está vivendo um processo de aprendizagem transmídia. Ele está engajado porque o conteúdo fez sentido dentro da sua cultura.

Esse engajamento só se torna aprendizagem significativa se houver mediação docente intencional. Caso contrário, vira apenas ativismo tecnológico. António Nóvoa (2019) é categórico ao afirmar que a tecnologia mais importante na escola continua sendo o professor. Para Nóvoa, não existe inovação pedagógica sem a reinvenção da profissão docente. O professor não é substituído pelo tutorial do YouTube. Ele é quem dá sentido ao tutorial. É quem lança a pergunta que o vídeo não fez, quem conecta a dancinha do TikTok com o conceito de oração subordinada, quem valida o saber que o aluno trouxe da rede. A oportunidade da cultura digital, portanto, não é deixar o aluno sozinho com o celular.

É qualificar a mediação. É transformar o professor de transmissor de conteúdo em curador de experiências de aprendizagem. Essa é a grande mudança de chave que as metodologias ativas exigem e que a tecnologia facilita (NÓVOA, 2019).

Na prática, as oportunidades são diversas e de baixo custo, o que é crucial para a realidade de Boa Vista. O celular, muitas vezes visto como vilão, pode se tornar um laboratório de bolso. Com ele, o aluno fotografa, grava entrevistas com a comunidade para a aula de sociologia, usa aplicativos gratuitos para medir a qualidade da água no bairro para a aula de química, ou cria um jornal digital da escola na aula de português. Ferramentas como o Google Forms permitem que os estudantes façam pesquisas sobre a própria realidade e aprendam estatística com dados reais. Plataformas como o Scratch permitem ensinar lógica de programação para resolver problemas de matemática. A produção de narrativas digitais, como aponta Ana Elisa Ribeiro (2018), desenvolve a autoria e o letramento multimodal. Pedir que o aluno crie um BookTok de 60 segundos resenhando um livro lido trabalha argumentação, síntese e oralidade. Nenhuma dessas propostas exige laboratório de última geração. Exige, sim, um professor mediador e um currículo que autorize o uso criativo.

Portanto, a integração da cultura digital não deve ser vista como um obstáculo a mais para o professor sobrecarregado. Ela deve ser entendida como uma resposta pedagógica ao desinteresse. O jovem de Boa Vista já demonstra, fora dos muros da escola, que sabe aprender com tecnologia, que é curioso e criativo. A oportunidade para a escola pública é trazer essa energia para dentro da sala de aula, transformando-a. Ao fazer isso, a escola não apenas cumpre a Competência 5 da BNCC, mas, principalmente, reconecta-se com seu principal sujeito: o estudante. A tecnologia, assim, deixa de ser um fim em si mesma e volta a ser o que sempre deveria ser na educação: um meio para construir uma aprendizagem mais crítica, significativa e conectada com a vida.

2.4 CULTURA DIGITAL COMO LINGUAGEM CURRICULAR

Compreendidos os modos de aprender da juventude, os desafios de integração e as oportunidades pedagógicas, resta definir qual o lugar da cultura digital dentro do currículo escolar. Não se trata de acrescentar mais uma disciplina ou de reservar 50 minutos semanais para aula de informática. A perspectiva defendida neste trabalho é a de que a cultura digital deve ser compreendida como linguagem curricular, ou seja, como um modo de ler, escrever e interagir com o mundo que atravessa todas as áreas do conhecimento.

Essa concepção se apoia em Roxane Rojo (2012, p. 22) quando a autora discute os multiletramentos. Para Rojo, a escola do século XXI precisa ensinar o aluno a lidar com textos multimodais, que combinam palavra, imagem, som e movimento. Ler um meme, analisar um vídeo do YouTube ou produzir um podcast exige habilidades tão complexas quanto interpretar um poema de Camões. Negar essa realidade é negar a própria função social da escola, que é preparar o estudante para participar da sociedade em que vive.

O currículo, nessa lógica, deixa de ser apenas uma seleção de conteúdos para se tornar um espaço de mediação cultural. Moreira e Candau (2007, p. 18) defendem que o currículo é o território onde se decide o que vale a pena ser ensinado, aprendido e vivido na escola. Se a vida do estudante de Boa Vista é atravessada pelo WhatsApp, pelo TikTok e pelos jogos online, excluir essas linguagens do currículo é produzir uma escola sem conexão com o mundo real do aluno.

Entretanto, transformar a cultura digital em linguagem curricular exige superar duas visões equivocadas. A primeira é a visão tecnicista, que reduz a tecnologia ao domínio de ferramentas. Nessa perspectiva, o aluno “aprende informática” para saber formatar um texto no Word, mas não reflete sobre as implicações éticas, sociais e políticas do uso dessas tecnologias. A segunda é a visão apocalíptica, que trata a tecnologia como ameaça à escola, responsável pela dispersão e pelo desinteresse dos jovens.

Ambas as visões impedem a integração real. Como aponta Setton (2011, p. 35), a escola precisa sair da posição de resistência ou de fascínio cego para assumir uma postura crítica e

criativa. Crítica, porque precisa ensinar o aluno a questionar algoritmos, identificar fake news e perceber como seus dados são coletados. Criativa, porque precisa usar essas mesmas tecnologias para que o aluno produza conhecimento, conte sua história e intervenha na comunidade.

No contexto da escola pública de Boa Vista, assumir a cultura digital como linguagem curricular significa reconhecer as limitações de acesso sem usar isso como justificativa para a inação. Significa planejar atividades que funcionem offline, que usem o celular do aluno de forma pedagógica e que valorizem a cultura local. Um exemplo concreto é trabalhar a história de Roraima a partir da coleta de áudios com moradores do bairro, editados pelos próprios estudantes em aplicativos gratuitos. A tecnologia, nesse caso, não substitui o livro didático. Ela amplia as possibilidades de autoria e de conexão do aluno com sua identidade.

Portanto, integrar a cultura digital ao currículo é um movimento de tradução. É traduzir a linguagem do aluno para dentro da escola e traduzir o conteúdo escolar para a linguagem do aluno. É romper com a ideia de que existe a “cultura da escola” de um lado e a “cultura digital” de outro. Quando a escola reconhece a cultura digital como parte do currículo, ela reconhece o próprio aluno como sujeito legítimo do processo educativo. E é nesse reconhecimento que a aprendizagem volta a fazer sentido.

3 METODOLOGIA

3.1 TEMÁTICA DA REVISÃO DE LITERATURA

A temática deste estudo buscou mapear, por meio da literatura científica, caminhos que possam orientar a integração da cultura digital ao currículo escolar da rede pública de ensino, de modo que essa integração contribua efetivamente para o engajamento do estudante e para a ressignificação da prática pedagógica. O Capítulo 2 deste trabalho demonstrou, com base em autores como Lévy (1999), Castells (2003), Dayrell (2007), Moran (2018), Rojo (2021) e Santaella (2022), que existe uma distância crescente entre a forma como o jovem aprende fora da escola e a forma como a escola organiza o currículo.

Para dar prosseguimento à pesquisa e sustentar a análise de campo realizada com os 36 alunos, optou-se pela combinação de termos e palavras-chave ligados diretamente ao tema. As palavras-chave utilizadas foram: Cultura Digital; Currículo Escolar; Juventude e Tecnologia; Metodologias Ativas; Letramento Digital; Educação Básica; Engajamento Estudantil; TIC na Educação; Aprendizagem Ubíqua; Formação de Professores.

Dessa forma, a revisão de literatura cumpriu seu papel de fundamentar teoricamente a pesquisa de campo. Ela ofereceu os conceitos, categorias e debates necessários para interpretar os dados coletados junto aos 36 estudantes do Colégio Estadual Militarizado Fernando Granjeiro de Menezes.

3.2 METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa caracteriza-se por abordagem qualitativa, do tipo relato de experiência. O campo de investigação foi o Colégio Estadual Militarizado Fernando Granjeiro de Menezes, localizado em Boa Vista-RR.

Participantes: Participaram da pesquisa 36 estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental, com idade entre 13 e 15 anos. A seleção da turma ocorreu por indicação da professora regente, Marileuza Pinheiro Duarte, e pela anuência da gestão escolar.

Instrumento de coleta: Utilizou-se questionário semiestruturado, composto por 10 questões, sendo 7 objetivas e 3 discursivas. A elaboração do instrumento fundamentou-se em Rojo (2021) e em documentos da BNCC referentes à Cultura Digital. A validação de conteúdo foi realizada pela professora regente Marileuza Pinheiro Duarte. Não foi realizado pré-teste do instrumento.

Procedimento de aplicação: A coleta de dados e a intervenção pedagógica ocorreram no mês de outubro de 2025, totalizando 4 aulas de 50 minutos cada, durante o horário regular da disciplina de Língua Portuguesa.

Método de análise dos dados: Os dados coletados foram analisados por meio da Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2011). Os resultados foram organizados em 3 categorias temáticas: 1. Acesso e uso de tecnologias digitais; 2. Concepções de escrita escolar e digital; 3. Engajamento na produção textual a partir de redes sociais.

Inicialmente, foram realizadas leituras exploratórias do título e do resumo de 48 obras localizadas nas bases SciELO, Portal de Periódicos da Capes e BDTD. Essa triagem inicial tinha como função verificar a pertinência do material em relação aos descritores definidos: cultura digital, currículo escolar, juventude, ensino médio e escola pública. Quando o título e o resumo não deixavam claro se o estudo tratava da relação entre tecnologia e prática curricular no ensino básico, o texto completo era baixado para leitura seletiva.

Após essa primeira varredura, 48 obras foram pré-selecionadas. Na etapa seguinte, de leitura analítica, foram excluídas 27 produções. Os motivos da exclusão foram: 1) estudos voltados apenas para o ensino superior ou para cursos técnicos privados; 2) textos de opinião, resenhas e relatos de experiência sem metodologia científica definida; 3) artigos que citavam tecnologia de forma superficial, sem discutir currículo ou cultura digital como categoria de análise. Restaram, portanto, 21 obras com aderência direta ao problema de pesquisa.

Na última etapa, de leitura interpretativa, houve um novo refinamento. Foram descartadas mais 9 obras por dois motivos principais: repetição excessiva de argumentos já presentes em outros autores e baixa contribuição para compreender a realidade da escola pública de Roraima. Ao final desse processo, 12 obras compuseram o núcleo central do referencial teórico. São textos de autores como Pierre Lévy (1999), Manuel Castells (2003), Vera Candau (2014), José Moran (2018) e Antônio Nóvoa (2019), além de documentos oficiais como a BNCC (2018). Essas 12

obras garantiram o embasamento para discutir juventude, currículo e cultura digital sem perder o foco na escola pública.

Vale destacar que, mesmo com o recorte de 12 obras centrais, outras 15 produções foram mantidas como fontes de apoio. Elas aparecem em notas de rodapé e citações pontuais para trazer dados do CGI.br, do INEP e de pesquisas locais sobre acesso à internet em Boa Vista. Essa decisão evita que o referencial fique fechado em poucos autores e mostra que a revisão dialogou com estatísticas e relatórios institucionais.

Portanto, o processo de revisão de literatura adotado garantiu que o Capítulo 2 não fosse uma coletânea aleatória de citações. Ele foi construído a partir de critérios claros de inclusão e exclusão, com leitura crítica de cada material. Esse rigor metodológico é o que permite, no Capítulo 4, cruzar a fala dos 36 estudantes com um referencial sólido, sem forçar interpretações. A literatura, nesse caso, não veio antes da realidade: ela serviu para iluminar a leitura da realidade coletada em campo.

3.3 ASPECTOS ÉTICOS

A pesquisa atendeu aos princípios éticos. Houve autorização institucional da direção do Colégio Estadual Militarizado Fernando Granjeiro de Menezes. Os responsáveis pelos estudantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE e os estudantes assinaram o Termo de Assentimento. A fim de preservar a identidade, os participantes foram identificados por códigos: Aluno 1, Aluno 2, e assim por diante.

4 REVISÃO DE LITERATURA

4.1 QUADRO DA REVISÃO DE LITERATURA - PRODUÇÕES ANALISADAS

Quadro I - Produções analisadas na Revisão de Literatura

Título	Cibercultura		
Autores	LÉVY, Pierre		
Link	https://materiaodeapoioaotcc.pbworks.com/f/11036046-Cibercultura-Pierre-Levy.pdf	Ano	1999
Resumo O livro explica como a internet e as tecnologias digitais criam uma nova forma de cultura chamada “cibercultura”. Lévy defende que o conhecimento hoje é coletivo e não fica mais só no livro. Para este TCC, a obra ajuda a entender por que os alunos da escola pública de Boa Vista aprendem muito fora da sala de aula, pelo celular e pelas redes sociais.			
Título	A sociedade em rede		
Autores	CASTELLS, Manuel		
Link	https://globalizacaoeintegracaoregionalufabc.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/10/castells-m-a-sociedade-em-rede.pdf	Ano	2003

Resumo Castells mostra que a sociedade mudou depois que a internet surgiu. Ele chama isso de “sociedade em rede”, onde informação e comunicação passam a ser o centro. O livro serve pra entender o contexto social dos jovens do ensino médio: eles vivem conectados e isso muda a relação deles com a escola e com o currículo.			
Título	Didática crítica intercultural: aproximações		
Autores	CANDAU, Vera Maria		
Link	https://pt.scribd.com/document/681424018/TEXT0-08-CANDAU-didatica-critica-intercultural	Ano	2014
Resumo A autora defende que o currículo escolar precisa respeitar a cultura do aluno e não impor só a cultura dominante. Ela chama isso de didática intercultural. Para este trabalho, a obra dá base pra defender que a cultura digital do jovem precisa entrar na sala de aula, junto com a cultura local de Roraima.			
Título	Metodologias ativas para uma educação inovadora		
Autores	MORAN, José Manuel		
Link	https://www.tecnodocencias.com/ava/pluginfile.php/2392/mod_resource/content/1/Metodologias%20Ativas%20para%20uma%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inovadora%20Uma%20Abordagem%20Te%C3%B3rica-Pr%C3%A1tica%20by%20Lilian%20Bacich%20%20Jos%C3%A9%20Moran%20%5BBacich%2C%20Lilian%5D%20CAP%C3%8DTULOS%20SELECI ONADOS.pdf	Ano	2018
Resumo Moran apresenta formas práticas do professor usar tecnologia em sala sem depender só da aula expositiva. Ele fala de sala de aula invertida, projetos e uso do celular como ferramenta. O livro foi usado neste TCC pra mostrar caminhos possíveis de integrar a cultura digital ao currículo da rede pública.			
Título	Base Nacional Comum Curricular – BNCC		
Autores	Ministério da Educação – MEC		
Link	http://basenacionalcomum.mec.gov.br	Ano	2017
Resumo É o documento oficial que define o que todo aluno da educação básica precisa aprender. A BNCC traz a “Competência Geral 5” que fala direto sobre cultura digital. Neste TCC ela serve como base legal pra justificar que a escola tem obrigação de trabalhar tecnologia no currículo.			
Título	Juventude, escola e tecnologias digitais		
Autores	ALMEIDA, Rosália de; SILVA, Carlos		
Link	https://pedagogiasocial.net/wp-content/uploads/2016/03/juventudes-e-tecnologias-_site.pdf	Ano	2021

Resumo

O artigo analisa como alunos do ensino médio usam celular e internet dentro e fora da escola. Os autores mostram que existe um conflito entre a cultura digital do aluno e a cultura escola.

Fonte: Autoria Própria (2026).

4.2 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES SELECIONADAS

A revisão de literatura apresentada no Quadro I reuniu 6 obras centrais que dialogam com o tema “Cultura Digital e Currículo Escolar em uma escola na Rede Pública de Ensino de Boa Vista – RR”. A análise dessas produções foi feita com o objetivo de compreender como cada autor contribui para responder o problema desta pesquisa: como o currículo escolar pode dialogar com a cultura digital dos alunos do ensino médio.

A seguir, cada obra é analisada de forma individual, destacando seu objetivo, seus principais argumentos e a contribuição direta para este Trabalho de Conclusão de Curso.

Pierre Lévy é um dos primeiros autores a pensar a cultura que nasce junto com a internet. No livro *Cibercultura*, ele defende que a tecnologia digital não é só ferramenta, mas cria um novo ambiente social, uma nova forma de viver e aprender. O conceito central da obra é a inteligência coletiva. Para Lévy, o conhecimento não está mais guardado só em livros ou na cabeça do professor. Ele está distribuído na rede, em sites, vídeos, grupos de WhatsApp.

Essa ideia é importante para este Trabalho de Conclusão de Curso, porque explica a realidade dos 36 alunos entrevistados em Boa Vista. Na pesquisa de campo, 31 alunos afirmaram que aprendem mais coisas novas pelo celular do que na escola. Isso confirma o que Lévy diz: o aluno de hoje participa de uma inteligência coletiva fora da sala de aula.

A contribuição da obra para o currículo escolar é direta. Se o conhecimento está na rede, a escola não pode ignorar esse espaço. O papel do professor deixa de ser só transmitir conteúdo e passa a ser de mediador, ajudando o aluno a selecionar, avaliar e organizar a informação que ele já encontra na internet. Lévy ajuda a sustentar a tese deste trabalho: o currículo precisa sair do papel e reconhecer a cibercultura como parte do processo de ensino.

Manuel Castells, em *A sociedade em rede*, analisa como a internet transformou a estrutura da sociedade no final do século XX. Para ele, a sociedade passou a se organizar em redes de informação. O poder, a economia e a cultura passaram a depender da capacidade de processar e transmitir dados. Castells mostra que quem está fora da rede, fica fora das principais decisões sociais.

No contexto da escola pública de Boa Vista, essa análise é fundamental. A pesquisa mostrou que todos os alunos têm acesso à internet pelo celular, mesmo que a escola tenha pouca estrutura tecnológica. Isso significa que os jovens já vivem dentro da sociedade em rede descrita

por Castells, enquanto a escola ainda funciona no modelo antigo, de quadro e giz.

A contribuição de Castells para este Trabalho de Conclusão de Curso está em justificar por que a escola não pode ficar de fora. Se a sociedade é em rede, o currículo escolar também precisa ser. Ignorar o celular e a internet na sala de aula é colocar o aluno em desvantagem. O autor ajuda a responder o problema da pesquisa ao mostrar que a mudança curricular não é modismo, é necessidade social. A escola precisa formar o aluno para viver e trabalhar nessa nova sociedade.

Vera Candau, na obra *Didática crítica intercultural*, discute um problema antigo da escola: o currículo sempre valorizou a cultura dominante e apagou a cultura do aluno. Ela propõe uma didática intercultural, que reconhece e respeita as diferentes culturas que chegam na sala de aula: cultura indígena, cultura negra, cultura do campo e, no caso deste Trabalho de Conclusão de Curso, a cultura digital.

A ideia central de Candau é que a escola só faz sentido quando o aluno se vê dentro do que está sendo ensinado. Se o currículo ignora a forma como o jovem se comunica hoje, ele vai continuar achando a escola chata e sem sentido.

Essa obra sustenta um dos principais argumentos deste Trabalho de Conclusão de Curso. Os dados da pesquisa mostram que os alunos usam TikTok, Instagram e jogos online como linguagem principal. A didática intercultural de Candau defende que o professor precisa partir dessa cultura do aluno para depois chegar no conteúdo formal. Ou seja, usar o meme para ensinar interpretação de texto, usar o vídeo do YouTube para ensinar história.

Assim, Candau contribui diretamente para a proposta deste trabalho: um currículo que dialogue com a cultura digital não é um currículo mais fácil. É um currículo mais justo, porque respeita quem o aluno é fora da escola.

José Moran, em *Metodologias ativas*, sai da teoria e vai para a prática. Ele mostra que o professor não precisa ser especialista em tecnologia para inovar. Basta mudar a forma de conduzir a aula. Moran defende metodologias como sala de aula invertida, aprendizagem baseada em projetos e uso do celular como ferramenta de pesquisa.

A grande contribuição de Moran para este Trabalho de Conclusão de Curso é prática. A pesquisa de campo mostrou que os alunos entrevistados disseram que os alunos tem interesse em usar o celular na aula. Moran resolve esse problema ao apresentar passos simples. Por exemplo, em vez de proibir o celular, o professor pode pedir que o aluno grave um vídeo de 1 minuto explicando o conteúdo da aula.

Moran ajuda a responder a segunda pergunta deste Trabalho de Conclusão de Curso de que forma o currículo pode ser atualizado. Para ele, atualizar o currículo não é trocar o livro didático. É mudar a metodologia. É colocar o aluno no centro e usar a tecnologia que ele já domina. No contexto da rede pública de Boa Vista, onde falta laboratório de informática, as ideias

de Moran são realistas porque usam o celular que o aluno já traz no bolso.

A BNCC é o documento oficial que guia o currículo de todas as escolas do Brasil. Mesmo sendo um documento normativo, ela é fundamental para este Trabalho de Conclusão de Curso porque legitima a discussão sobre cultura digital. Na Competência Geral 5, a BNCC determina que o aluno precisa “compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética”.

Analisar a BNCC foi importante para mostrar que a proposta deste Trabalho de Conclusão de Curso não vai contra a lei. Pelo contrário, ela está alinhada com o que o Ministério da Educação já exige. O problema é que, na prática da escola pública de Boa Vista, essa competência ainda não sai do papel. Os professores conhecem a BNCC, mas não recebem formação para cumprir essa parte.

A contribuição da BNCC para a análise é dar base legal à pesquisa. Ela mostra que o problema não é falta de diretriz, é falta de aplicação. O currículo já pede cultura digital, mas a escola ainda não sabe como fazer. Isso reforça a importância deste Trabalho de Conclusão de Curso, que busca mostrar caminhos possíveis a partir da realidade local.

O artigo de Almeida e Silva foi a produção mais próxima da realidade desta pesquisa. Os autores fizeram um estudo com alunos do ensino médio de escola pública no Nordeste e chegaram a conclusões parecidas com as encontradas em Boa Vista. Eles perceberam que existe um conflito: o aluno vive conectado fora da escola, mas dentro da sala é obrigado a “desligar”.

O artigo traz dados importantes sobre uso de celular, redes sociais e aplicativos de estudo. Almeida e Silva mostram que o aluno não usa a tecnologia só para lazer. Ele usa para estudar, tirar dúvida e conversar sobre a escola. O problema é que a escola não reconhece esse uso como válido.

A contribuição para este Trabalho de Conclusão de Curso é metodológica e de conteúdo. Metodológica, porque o artigo serviu de inspiração para o questionário aplicado aos 36 alunos. De conteúdo, porque os resultados da pesquisa de Almeida e Silva confirmam a hipótese deste trabalho: existe um distanciamento entre a cultura digital do aluno e a cultura escolar. Fechar essa distância é o desafio do currículo hoje.

Depois de analisar cada obra, é possível perceber que os autores se complementam. Lévy e Castells explicam o contexto: vivemos em uma cibercultura, dentro de uma sociedade em rede. Candau explica o caminho pedagógico: a escola precisa respeitar essa cultura do aluno. Moran mostra como fazer isso na prática, com metodologias simples. A BNCC dá o respaldo legal e Almeida e Silva mostram que o problema acontece de verdade nas escolas públicas.

Nenhum autor, sozinho, resolve o problema do currículo. Mas juntos, eles formam a base teórica deste Trabalho de Conclusão de Curso. Eles mostram que a cultura digital não é inimiga da escola. Ela é parte da vida do aluno e, por isso, precisa ser parte do currículo.

A análise dessas produções confirma que o desafio da escola pública de Boa Vista não é tecnológico. O desafio é pedagógico e cultural. É mudar a visão do professor e da gestão para entender que o celular do aluno pode ser aliado, e não problema.

Esta seção cumpriu o objetivo de analisar criticamente as produções selecionadas. Ficou claro que existe uma base teórica sólida para defender a integração da cultura digital ao currículo escolar. Os autores estudados mostram que essa integração é necessária por três motivos: 1º porque a sociedade mudou, 2º porque o aluno mudou e 3º porque a lei já exige isso.

4.3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.3.1 Perfil dos participantes

Dos 36 alunos participantes, 32 declararam possuir celular com acesso à internet. Apenas 11 afirmaram ter computador em casa.

Tabela 1 - Dispositivos de acesso à internet.

Dispositivo	Quantidade	Percentual
Celular	32	88,8%
Computador	11	30,5%

4.3.2 Categoria: Percepção sobre aprendizagem

Ao serem questionados sobre onde aprendem mais, 31 alunos indicaram o celular. Esse dado dialoga com Rojo ao apontar para um distanciamento entre os letramentos escolares e os letramentos praticados pelos estudantes fora da escola.(2021)

5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

A pesquisa de campo realizada com os 36 alunos da turma 801 do 8º ano do Ensino Fundamental do Colégio Fernando Grangeiro de Menezes confirmou o que a professora de Português já percebia na sala: o celular está na mão do aluno, mas fora do planejamento da aula. Os dados mostraram que 89% dos alunos possuem celular, 52% acreditam que ele ajuda no estudo se for bem orientado, mas 61% apontam a falta de regras e de internet como maiores barreiras.

Diante desse cenário, proibir não resolve e liberar sem critério também não. O caminho é a mediação. Por isso, esta proposta apresenta uma oficina pedagógica construída junto com a professora de Português e com os próprios alunos. A ideia central é tirar o celular do lugar de “vilão da distração” e colocar ele como “aliado do aprendizado”.

A oficina foi pensada a partir da BNCC, que trata da cultura digital, e da revisão de literatura deste trabalho. De Candau veio a defesa do currículo que dialoga com a cultura do aluno. De Moran vieram as metodologias ativas que colocam o estudante pra criar. De Cosson

veio a noção de que o letramento literário só acontece quando o texto faz sentido pro jovem do 8º ano.

5.1 TÍTULO DA OFICINA

Celular na Aula: do Vilão ao Aliado no Português

5.2 JUSTIFICATIVA

Os dados da pesquisa com os 36 alunos da turma 801 mostraram 3 pontos: 1. Quase todos têm celular. 2. Mais da metade vê potencial de estudo no aparelho. 3. A maioria sente falta de regra e de internet na escola. Isso mostra que o problema não é o celular, é a forma como ele entra na sala.

A oficina responde direto a essa demanda. Em vez de o professor trazer a regra pronta, os próprios alunos constroem o “Guia de Boas Práticas”. Quando a criança participa da regra, ela cumpre a regra. Assim a professora de Português ganha um contrato pedagógico assinado pela turma e os alunos ganham voz no processo de ensino.

5.3 PÚBLICO-ALVO

36 estudantes da turma 801 do 8º ano do Ensino Fundamental do Colégio Fernando Grangeiro de Menezes. A oficina será aplicada nas aulas de Português, junto com a professora regente da turma.

5.4 OBJETIVOS DA OFICINA

Geral: Mediar o uso do celular na aula de Português transformando o aparelho em ferramenta de aprendizagem para os 36 alunos do 8º ano.

Específicos: 1. Discutir com os alunos os resultados da pesquisa mostrando que a voz deles foi ouvida. 2. Construir coletivamente o Guia de Boas Práticas para o Uso de Celulares na Aula de Português. 3. Executar uma atividade prática com o celular testando uma das regras criadas.

5.4 AVALIAÇÃO OBJETIVA

A avaliação da oficina foi realizada por meio de 3 instrumentos: 1. Rubrica avaliativa; 2. Questionário pré e pós-intervenção; 3. Registro de frequência e participação.

Quadro- Rubrica para avaliação da produção textual digital

Critério	1 - Insuficiente	3 - Satisfatório	5 - Excelente
Adequação ao gênero	Não atende às características	Atende parcialmente	Atende plenamente

Uso de recursos multimodais	Não utiliza	Utiliza 1 recurso	Utiliza 2 ou mais recursos
Coesão textual	Ausência de conectivos	Uso limitado de conectivos	Uso diversificado de conectivos

5.5 OFICINA E SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

As sequências didáticas que estavam nas Considerações Finais foram retiradas de lá e organizadas neste capítulo conforme orientação. A Tabela apresenta a oficina dividida em 4 aulas com as colunas: Ação, Objetivos, Responsáveis, Recursos e Avaliação.

Tabela – Proposta de Intervenção Pedagógica - Oficina com a turma 801

Ação	Objetivos	Responsáveis	Recursos	Avaliação
Aula 1: Diagnóstico e Sensibilização	Apresentar os gráficos da pesquisa para os 36 alunos. Debater: "Por que o celular ajuda se tiver orientação?". Fazer o aluno se reconhecer nos dados.	Pesquisador, professora de Português e alunos	Gráficos impressos da pesquisa, quadro branco, pincel	Participação no debate. Anotações da professora sobre falas dos alunos.
Aula 2: Construção do Guia - Parte 1: Os Combinados	Dividir os 36 alunos em 5 grupos. Responder em cartolina: "Quando PODE usar?" e "Quando NÃO PODE?". Criar os 5 combinados da turma.	Pesquisador, professora de Português e alunos	5 cartolinas, caneta, fita, celular dos alunos	Cartaz com os 5 combinados aprovados pela turma. Cada grupo apresenta sua proposta.
Sequência 2: Podcast Interpreta Poema	Com os combinados prontos, detalhar atividades práticas. Cada grupo escolhe: vídeo sobre Figuras de Linguagem ou quiz sobre Verbo. Produzir	Pesquisador, professora de Português e alunos	Cartolina, celular, internet móvel, caderno para rascunho	Cartaz de cada grupo com passo a passo da atividade. Clareza das instruções criadas pelos alunos.

	cartaz com passo a passo.			
Aula 3: Construção do Guia - Parte 2: As Atividades	Escolher uma atividade proposta pelos grupos. Executar com toda turma: gravar vídeo de 30 seg explicando "porquê". Roda de conversa: "Funcionou? O que mudamos no Guia?".	Pesquisador, professora de Português e alunos	Celular dos alunos, grupo fechado de WhatsApp da sala	Vídeos gravados pelos alunos. Roda de conversa final avaliando a regra e a atividade.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2026.

5.8 AVALIAÇÃO DA OFICINA

A avaliação é contínua e feita pela professora junto com o pesquisador. O critério principal não é o vídeo ficar com qualidade de cinema. É observar 3 pontos: 1. Se os 36 alunos participaram da construção do Guia. 2. Se respeitaram os combinados durante a atividade prática. 3. Se o engajamento na aula de Português aumentou.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa começou daquilo que a professora de Português da turma 801 do 8º ano vive todo dia: 36 alunos com celular na mão e dificuldade de atenção no conteúdo do livro. O questionário aplicado mostrou números que confirmaram essa percepção. 89% dos alunos possuem celular. 52% acreditam que o aparelho ajuda no estudo se a professora orientar. E 61% apontaram a falta de regras e a falta de internet como as maiores barreiras na escola.

Diante desses dados, o objetivo deste trabalho foi testar se a aula de Português consegue dialogar com a cultura digital do aluno sem abandonar o conteúdo. Para isso, a oficina “Celular na Aula: do Vilão ao Aliado no Português” foi aplicada em 4 aulas de 50 minutos com os 36 alunos da turma 801, junto com a professora regente da disciplina.

A oficina foi feita em três momentos. No primeiro momento, os alunos leram os gráficos da própria pesquisa. Esse passo foi importante porque fez a turma se reconhecer nos dados. Eles perceberam que a opinião deles sobre o celular estava sendo levada a sério. No segundo momento, os 36 alunos foram divididos em 5 grupos e construíram coletivamente o “Guia de Boas Práticas para o Uso de Celulares na Aula de Português”. As 5 regras finais não foram impostas pela professora. Elas saíram do debate dos grupos e foram aprovadas por toda a turma. No terceiro momento, a turma testou uma das regras na prática. Cada aluno gravou um vídeo de

30 segundos explicando o uso do “porquê”. Os vídeos foram postados no grupo fechado da sala.

Os resultados mostraram que os objetivos foram alcançados. O objetivo de ouvir os alunos foi cumprido quando eles analisaram os próprios dados da pesquisa. O objetivo de criar regras foi cumprido com a construção coletiva do Guia, que passou a funcionar como contrato pedagógico entre professora e turma. O objetivo de testar o celular como ferramenta foi cumprido na atividade do vídeo, que comprovou que é possível estudar gramática usando o aparelho sem perder o controle da aula.

Com isso, a pesquisa responde ao problema inicial. Sim, a aula de Português do 8º ano pode dialogar com a cultura digital do aluno. Mas isso só acontece quando a professora assume o papel de mediadora e quando o aluno participa da criação da regra. Proibir o celular não tirou ele da sala. Liberar sem critério atrapalhou a aula. O caminho encontrado pela turma 801 foi a combinação e a mediação.

É preciso reconhecer também as limitações deste estudo. A primeira limitação é a amostra. A oficina foi aplicada apenas com a turma 801, total de 36 alunos de uma escola pública do município. Por isso, os resultados não podem ser generalizados para outras turmas de 8º ano, para outras séries ou para outras escolas. O contexto do Colégio Fernando Grangeiro de Menezes é específico e influenciou diretamente o resultado.

A segunda limitação é o tempo de aplicação. A oficina durou apenas 4 aulas. Esse período foi suficiente para construir o Guia e testar uma atividade prática. Porém, não é possível afirmar se o engajamento dos alunos e o respeito às regras vão se manter ao longo de um semestre inteiro. Também não foi possível medir impacto direto nas notas de interpretação de texto, porque o tempo entre a aplicação e o fechamento do bimestre foi curto.

A terceira limitação é estrutural. 61% dos alunos indicaram a falta de internet como barreira. A escola não disponibiliza Wi-Fi para os alunos. Dessa forma, a oficina dependeu do pacote de dados móveis de cada estudante. Essa realidade limitou atividades que exigiriam vídeo longo ou uso de plataformas online mais pesadas.

A partir dessas limitações, ficam três propostas para quem quiser dar continuidade a este estudo. A primeira proposta é replicar a oficina em outras turmas de 8º ano e com outros professores de Português da mesma escola. Isso vai testar se o “Guia de Boas Práticas” funciona fora da turma 801 e se outros professores conseguem mediar o uso do celular sem perder a aula.

A segunda proposta é fazer uma pesquisa longitudinal. Deixar a professora usar o Guia durante um semestre inteiro e acompanhar a turma 801 a cada bimestre. Assim será possível verificar se o engajamento dos alunos continua alto e se há melhora real nas notas de produção textual e interpretação.

A terceira proposta é investir na formação do professor. A maior dificuldade observada durante a oficina não foi do aluno. Foi a insegurança da professora em pedir o celular na aula

com medo de perder o controle da turma. Um curso curto de 8 horas ensinando 3 ferramentas simples como Canva, Gravador de Voz e Google Lens pode dar mais segurança para outros professores da rede.

Em síntese, este trabalho registra a experiência da turma 801 e da professora de Português que decidiram parar de brigar com o celular e começar a ensinar com ele. Os 36 alunos do 8º ano mostraram que sabem criar regra quando são ouvidos. A professora mostrou que consegue ensinar conteúdo de Português usando vídeo de 30 segundo

O celular entrou na escola pela mochila do aluno e não vai sair mais. A escola tem duas opções: continuar proibindo ou aprender a mediar. A turma 801 apontou o segundo caminho. Agora o desafio é da gestão da escola transformar o Guia de uma turma em prática para todas as salas de aula.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Integração tecnologia e currículo: o desafio da formação de professores. In: SILVA, Marco. Educação online. São Paulo: Loyola, 2010. p. 89-112.
- ALMEIDA, Rosália de; SILVA, Carlos. Juventude, escola e tecnologias digitais. *Pedagogia Social*, ano 13, n. 1, p. 1-15, 2021
- ÁLVARES, Lillian; FREITAS, Maria Teresa. Metodologia de pesquisa em educação. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- BACICH, Lilian; HOLANDA, Leandro. STEAM em sala de aula: a aprendizagem baseada em projetos integrando conhecimentos na educação básica. Porto Alegre: Penso, 2020.
- BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 4 de fevereiro de 2022. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Computação na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 4 fev. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 10 mar. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 10 mar. 2026.
- BUCKINGHAM, David. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez. 2010.
- CANDAU, Vera Maria. Didática crítica intercultural: aproximações. Petrópolis: Vozes, 2014.
- CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- CGI.BR. TIC Educação 2022: pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2022. Disponível em: <https://cetic.br>. Acesso em: 12 mar. 2026.
- CIEB. Formação de professores para a cultura digital: relatório 2023. São Paulo: Centro de Inovação para a Educação Brasileira, 2023.
- COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

- GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019
- INEP. Censo Escolar da Educação Básica 2023: notas estatísticas. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2024.
- JENKINS, Henry. Cultura da convergência. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.
- KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- LÉVY, Pierre. Ciberultura. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 6. ed. Goiânia: MF Livros, 2018.
- LIMA, Márcio Roberto de. Cansaço tecnológico: a descontinuidade da inovação nas escolas públicas. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 26, e260091, 2021.
- MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: BRASIL. Ministério da Educação. Indagações sobre currículo. Brasília: MEC/SEB, 2007. p. 11-30.
- NÓVOA, António. Professores: libertar o futuro da profissão. In: PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro. Professor reflexivo no Brasil. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2019. p. 13-34.
- PRETTO, Nelson de Luca. Educação e inovação tecnológica: um olhar sobre as políticas públicas brasileiras. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 34, n. 122, p. 75-93, jan./mar. 2013.
- PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. On the Horizon, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.
- RIBEIRO, Ana Elisa. Leitura, escrita e tecnologia: letramento multimodal na prática. São Paulo: Parábola, 2018.
- ROJO, Roxane. Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2021
- SANTAELLA, Lucia. Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.
- SETTON, Maria da Graça Jacintho. Mídia e educação. São Paulo: Contexto, 2011.
- SIBILIA, Paula. A intimidade como espetáculo. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.
- VALENTE, José Armando. Computadores e conhecimento: repensando a educação. 2. ed. Campinas: UNICAMP/NIED, 2014.