

REDESENHO CURRICULAR E INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS: as TDIC's no Ensino das Escolas Municipais de Imperatriz-MA no Pós-Pandemia

Camilla Grazielly Rego de Sousa ¹

Késsia Mileny de Paulo Moura ²

RESUMO

Este artigo investiga o (re)desenho das práticas curriculares nas escolas municipais de Imperatriz-MA, a partir da experiência emergencial do ensino remoto implementada durante a pandemia, e da subsequente integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no processo de ensino-aprendizagem. O estudo adota uma abordagem metodológica mista, combinando dados quantitativos e relatos qualitativos obtidos junto aos docentes. Os resultados indicam que a utilização do TDIC permitiu a criação de ambientes de aprendizagem mais interativos e colaborativos, promovendo o protagonismo dos alunos e a implementação de metodologias ativas. Entre os recursos empregados, destacam-se plataformas virtuais, aplicativos educacionais, redes sociais e recursos multimídia, os quais são utilizados para organizar conteúdos, dinamizar atividades e facilitar a comunicação entre professores, alunos e famílias. No entanto, a pesquisa também evidencia desafios importantes, como a precariedade da infraestrutura tecnológica, a formação continuada insuficiente para os professores e a dificuldade em manter o engajamento dos estudantes. Conclui-se que, embora seja possível redesenhar um cenário curricular inovador e adaptado às demandas contemporâneas, a efetividade dessa transformação depende de investimentos robustos em infraestrutura e na capacitação dos docentes, além de um suporte institucional consistente que assegure uma integração sustentável das TDIC no cotidiano escolar.

Palavras-chave: TDIC, Inovações Pedagógicas, Currículo, Ensino Remoto, Formação Docente.

INTRODUÇÃO

O cenário de mudanças significativas desenhadas pelas tecnologias digitais é notório nos mais diversos níveis de ensino. Sobre isso podemos afirmar que as ferramentas digitais têm se caracterizado como elemento estruturante de transformações nas formas como ensinamos e aprendemos, que por sua vez ampliam as perspectivas e possibilidades de ação cotidianas de professores e alunos nos processos educativos, redimensionando o tempo, o espaço e os modos de ensinagem e aprendizagem.

A despeito dessas mudanças, é preciso compreender de forma mais atenta os aprendizes que chegam às escolas hoje. São sujeitos que produziram outra relação com a informação e o conhecimento, especialmente através do uso de dispositivos móveis,

¹ Pedagoga e Graduada em Jornalismo pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA, Pós-graduada em Tecnologia e Cultura Digital Aplicadas à Educação no Centro Universitário Cesumar - Unicesumar, camilagr Sousa@gmail.com;

² Doutora em Informática na Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul -PPGIE/UFRGS, kessia.moura@ufma.br.

que mediam seus modos de expressão, conexões e relacionamentos com outras pessoas, apropriação e criação de conhecimentos, interrogando e revogando por meio desses novos comportamentos, a velha e persistente abordagem da escola com conteúdo e métodos tradicionais dispostos em propostas curriculares que ainda não captam de forma consistente a realidade tecnológica e conectada de seus alunos.

Nesse conjunto, o currículo e as práticas curriculares foram submetidos a admitir e alimentar os arcabouços e as mediações que as tecnologias, sobretudo as digitais, estruturam para a educação, tornando-se um desafio, uma vez que a sua produção no contexto contemporâneo da cibercultura incita controvérsias de ordem teórica e pedagógica-curricular, conforme argumentou Macedo (2017).

As tecnologias digitais assentam respostas interessantes e potencialmente relevantes quando se trata da variedade de configurações e novas maneiras de se relacionar com o conhecimento, a informação e comunicação, por conseguinte, oferecendo modernas e arrojadas possibilidades de incrementar o processo de aprendizagem, uma vez que a diversidade de alternativas dimensiona a materialização de novas ações no campo do currículo (Macedo, 2017).

Fruto de projeto de pesquisa em desenvolvimento, que versa sobre as inovações nas práticas docentes com tecnologias, este texto tem como objetivo verificar e analisar os construtos curriculares inovadores com o uso de tecnologias, que se têm desenvolvido nas escolas de Imperatriz-MA, a partir da experiência da pandemia Covid-19. Nesse sentido buscaremos responder: é possível reconfigurar um cenário de práticas curriculares diferentes do período anterior ao ensino remoto implementado durante a pandemia, que se refira a efetivos usos e apropriações de tdc em promoção ao ensino e a aprendizagem nas escolas municipais de Imperatriz-MA? Que recursos têm sido utilizados e para quê, com vistas à promoção do currículo?

Sua relevância está na necessidade investigar em que termos curriculares e quais recursos foram/estão sendo utilizados, para desvelarmos as inventividades que ressoam/ressoavam nas escolas de Imperatriz-MA, a partir da experiência do ensino remoto emergencial imposto pela Pandemia Covid-19.

Trata-se de uma investigação qualitativa, sendo, portanto, complexa, dadas as intermitências dos fenômenos. Diante do exposto, nossos objetivos são atravessados por aquelas demarcações caracterizados por Marconi e Lakatos (2010), quando se referem a uma pesquisa descritiva e exploratória, por envolver levantamento bibliográfico e



prática relacionada ao problema de pesquisa, além da geração e análise dos dados obtidos por meio de uma pesquisa documental e de campo.

Sobre a pesquisa de campo, que se caracteriza pela investigação para além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, ocorre junto a pessoas e instituições, com diferentes aparatos metodológicos que possibilitem responder os objetivos da pesquisa.

Nossa pesquisa de campo se dará essencialmente com professores do ensino fundamental da Rede Municipal de Imperatriz. Para tanto, utilizaremos de questionário para mapeamentos, além de entrevistas, com uma série de questões que caracterizam alguns apontamentos que versem sobre os aspectos que queremos identificar sobre as práticas curriculares inovadoras com o uso de tecnologias de informação e comunicação.

CURRICULO E TDIC

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) estão presentes em diferentes contextos sociais e transformam as formas de pensar e de vivenciar o mundo. Essas tecnologias modificam também a realização de atividades cotidianas, entre elas as escolares. Diante disso, torna-se necessário integrá-las de modo pedagógico às práticas educativas, com o propósito de favorecer processos de aprendizagem e de articular a cultura digital ao currículo escolar, o que influencia os modos de pensar, agir e produzir conhecimento em cada espaço educativo (Scherer e Brito, 2020, p. 5).

A incorporação da cultura digital na escola, porém, não se resume ao uso de recursos tecnológicos. Ela requer um movimento que envolva tanto as condições estruturais das instituições quanto os aspectos que dizem respeito aos sujeitos que nelas atuam. Além de infraestrutura e equipamentos, as escolas precisam investir em formação continuada para professores, gestores e outros profissionais. Essa formação é fundamental para superar concepções de ensino baseadas na transmissão de conteúdos e na centralização do professor como único detentor do conhecimento, ainda presentes em parte das práticas escolares.

Mesmo em escolas que possuem recursos tecnológicos, Scherer e Brito (2020, p. 5) observam que ainda são poucas as ações que integram as TDIC ao currículo por meio de propostas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem. Esse quadro evidencia a necessidade de repensar o projeto educativo e rever as concepções de aprendizagem. O uso de tecnologias não deve apenas reproduzir métodos tradicionais, mas contribuir



para redefinir objetivos e estratégias de ensino, considerando as possibilidades de uso das TDIC nas práticas pedagógicas (Scherer e Brito, 2020, p. 3). Assim, integrar tecnologias ao ensino implica repensar o papel do professor e dos estudantes no processo de aprender.

Nesse sentido, Valente e Almeida (2011) destacam que o principal desafio para a integração das TDIC ao currículo não está no domínio técnico, mas na compreensão de suas possibilidades pedagógicas. Para os autores, é necessário que os professores compreendam como essas tecnologias podem ser utilizadas de forma intencional nas práticas educativas. A formação docente, aliada a condições institucionais adequadas, pode favorecer esse processo e contribuir para a superação de barreiras que ainda limitam o uso das tecnologias na escola.

Segundo Scherer e Brito(2020, p. 8) precisaram, a integração de tdic ao currículo,

é um processo, “um movimento contínuo de planejamento e desenvolvimento de aulas e ações na escola, em que se incorpora a linguagem digital – veiculada por meio de diferentes tecnologias digitais (equipamentos, softwares, aplicativos etc.) – e os movimentos de cultura digital a outras linguagens usadas na produção de conhecimento, dessa forma, oportunizando experiências inovadoras de aprendizagem na escola.

Nesse processo, conforme nos asseguram as autoras, o olhar não é sobre a tecnologia, mas sobre a aprendizagem dos alunos, que pode ser incrementada ao experienciar na escola, através de um currículo real, linguagens digitais. Assim, a integração não ocorre numa ação pontual, mas em processo contínuo, construído no dia-a-dia, a cada ação docente em dada turma, que vislumbre um hábito natural ao currículo (Scherer e Brito, 2020).

A urgência de repensar as práticas curriculares ficou evidente durante a pandemia de COVID-19, sobretudo no que se refere à incorporação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). O ensino remoto, implantado de forma emergencial, demonstrou que é possível reconfigurar os cenários educacionais para integrar essas tecnologias, garantindo a continuidade das atividades escolares em contexto de crise e evidenciando o potencial das TDIC para promover aprendizagens mais conectadas e interativas (Sales e Kenski, 2021).

A partir dessa experiência, a integração das TDIC ao currículo escolar passou a ser vista como uma necessidade para ajustar a educação às demandas contemporâneas. No entanto, como apontam Sales e Kenski (2021), inovação educacional não se reduz à



introdução de artefatos tecnológicos; exige reformulação de práticas pedagógicas que atendam às necessidades dos estudantes no ambiente digital. Isso demanda a construção de um currículo capaz de incorporar contribuições tecnológicas de forma a ampliar formas de ensinar e aprender, promovendo mudanças na concepção e na prática educativas.

Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) oferece um referencial relevante para pensar o currículo. Entre as competências gerais, a Competência 5 orienta o uso crítico, ético e reflexivo das tecnologias digitais para acessar, produzir e disseminar informações e para promover protagonismo e autoria no processo educativo (BRASIL, 2018).

Apesar desse avanço, há críticas sobre a implementação da Competência 5. Machado e Amaral (2021) advertem que seu propósito não deve limitar-se a adequar estudantes às exigências socioeconômicas; é preciso criar espaços que articulem as aprendizagens às necessidades concretas dos indivíduos e que favoreçam mudanças sociais e culturais.

Para que essa articulação se efetive, as diretrizes para uso das tecnologias digitais precisam ser discutidas de forma participativa, envolvendo todos os agentes do processo educativo desde a concepção até a implementação das práticas pedagógicas. Somente assim as TDIC serão integradas de modo significativo e adaptado às diferentes realidades escolares, permitindo que as práticas dialoguem com as experiências e demandas da comunidade escolar (Machado e Amaral, 2021).

Por fim, o redesenho curricular deve considerar as tecnologias digitais como elementos centrais da mediação pedagógica, e não apenas como dispositivos a serem adotados. Isso requer transformação nas práticas docentes e na organização do ensino. Um currículo inovador, segundo Sales e Kenski (2021), deve conjugar atualização técnica, inclusão, flexibilidade e orientação para o desenvolvimento de competências que reflitam a realidade tecnológica e social vivida pelos estudantes.

Em consonância com esta proposta, Sales e Kenski (2021, p. 33) observam que

a inovação na educação está condicionada ao aproveitamento pleno das tecnologias emergentes como instrumento político de inclusão que pode superar as desigualdades de formação de cidadãos conscientes e integrados aos contextos sociais e econômicos atuais e futuros.

Ao abordar inovação curricular, é preciso incorporar propostas que ampliem as práticas pedagógicas, conforme apontado por Ferretti (1995). Para ele, inovar não



significa manter o foco exclusivamente em atividades intelectuais; envolve também dimensões físicas, cognitivas e socioemocionais do desenvolvimento dos alunos (Ferretti, 1995).

Tomando como referência Bruner, Ferretti (1995) propõe que a inovação incida sobre as estruturas centrais de cada disciplina, deslocando o interesse de fatos isolados para os conceitos nucleares e suas relações. Essa ênfase na compreensão de conceitos estruturantes facilita a generalização e a transferência do que se aprende para situações diversas e favorece a integração intradisciplinar dos conteúdos, ampliando a capacidade dos estudantes de aplicar o conhecimento em contextos variados.

Na mesma linha, Saviani (1995) entende que inovar na educação exige mais do que trocar métodos; requer reorientar os fundamentos da prática educativa para responder às necessidades sociais emergentes. Para ele, a inovação deve transformar objetivos e organização do ensino, de modo a tornar a formação mais inclusiva e adequada às exigências sociais.

Entretanto, como observam Sales e Kenski (2021, p. 31), a disseminação das mediações digitais impõe mudanças em estruturas, políticas, conteúdos e metodologias. Miranda (2007) chama a atenção para a persistente desigualdade no acesso e uso das tecnologias nas escolas, onde a integração das TDIC permanece restrita por fatores como infraestrutura, políticas institucionais, formação e envolvimento docente. Quando a tecnologia é tratada como complemento ocasional ou como iniciativa isolada de alguns professores, sua apropriação coletiva fica comprometida. Sem uma ação institucional e organizacional, a democratização das TDIC será adiada; por isso são necessárias políticas e formação que tornem a tecnologia parte integrante do projeto escolar (Miranda, 2007).

FRAGMENTOS DAS PRÁTICAS

O estudo realizado com 46 docentes da Rede Municipal de Imperatriz-MA possibilitou compreender como as práticas curriculares vêm sendo reconfiguradas a partir do ensino remoto emergencial e da posterior incorporação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no processo de ensino e aprendizagem. Em relação ao perfil do grupo, os participantes possuem entre 2 e mais de 30 anos de docência e atuam em todas as etapas da educação básica, com maior concentração nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Esse panorama revela um conjunto de



profissionais com diferentes trajetórias e experiências, o que contribui para a diversidade de percepções e usos das tecnologias no contexto escolar.

A análise das respostas permitiu identificar dois padrões principais de apropriação das TDIC no cotidiano das escolas. O primeiro, de caráter funcional e instrumental, corresponde ao uso de recursos tecnológicos voltados à mediação de aulas, à organização de agendas online e à comunicação por aplicativos de mensagens para o envio de tarefas e informações.

O segundo padrão, de natureza pedagógica e experimental, inclui práticas como sala de aula invertida, gamificação, aprendizagem baseada em projetos, produção audiovisual, robótica e cultura maker. Esses dois modos de uso não se excluem; pelo contrário, coexistem e se sobrepõem, configurando um cenário de transição no qual iniciativas pontuais convivem com tentativas de reorganizar metodologias de forma mais estruturada.

Nesse contexto, observa-se que 41 dos 46 professores afirmaram ter realizado práticas consideradas inovadoras durante e após a pandemia. Esse dado demonstra a disposição dos docentes em experimentar novas estratégias, mas também evidencia a necessidade de analisar com maior profundidade a natureza dessas inovações. A simples utilização de ferramentas digitais não implica, necessariamente, em transformações significativas nas práticas pedagógicas.

É fundamental que o professor desenvolva uma leitura crítica dos contextos em que as TDIC são aplicadas, avaliando não apenas sua funcionalidade, mas também seu potencial para favorecer aprendizagens significativas e integrar-se de modo coerente ao currículo. Somente assim o uso das tecnologias pode superar o caráter instrumental e assumir um papel formador, fortalecendo o protagonismo estudantil e promovendo a revisão dos objetivos educativos (Valente e Almeida, 2011).

Entre os respondentes, 37 vinculam suas práticas inovadoras às tecnologias digitais, no entanto em grande parte esse uso tem caráter instrumental, centrado na mediação de conteúdos e na simples substituição de meios tradicionais por recursos digitais sem alteração substancial das estratégias pedagógicas, e algumas respostas ilustram a predominância desse uso funcional das TDIC:

Professora Claudia: “O uso da tecnologia na rede de ensino pública ainda é muito restrito a algumas realidades, então nesse sentido o professor se vira como pode, no meu caso, uso apenas o data show.” (Resposta ao formulário)



Professora Arielle: “Meu uso ainda é muito básico, porém o resultado tem sido satisfatório pois, os alunos têm sido mais participativos e diminuiu a necessidade de uso de atividades xerocopiadas.”(Resposta ao formulário)

Professora Amanda: “As atividades podem ser realizadas por WhatsApp em caso de faltas” (Resposta ao formulário).

As falas confirmam que, na prática cotidiana, a incorporação das TDIC tende a assumir um caráter predominantemente instrumental e reativo. A afirmação da Professora Ana sobre o uso restrito do data show evidencia tanto a desigualdade de acesso entre escolas quanto a improvisação diante da ausência de políticas e infraestrutura; já o depoimento da Professora Mariana, que reconhece maior participação estudantil e redução de cópias xerocopiadas, aponta benefícios pontuais, porém não garante que tenha havido mudança nas estratégias de ensino ou nos objetivos de aprendizagem. As menções à agenda online e ao uso do WhatsApp demonstram que as ferramentas têm sido mobilizadas sobretudo para mediação logística e comunicação, e não necessariamente para reconfigurar sequências didáticas ou práticas avaliativas.

A autopercepção da inovação convive com práticas que, em grande medida, reproduzem modelos transmissivos em ambiente digital. Isso reforça a necessidade de formação continuada que vá além do instrumental: capacitações que articulem fundamentos pedagógicos, planejamento curricular e avaliação das aprendizagens; tempos institucionais para a experimentação coletiva; e mecanismos de suporte técnico e reconhecimento profissional. Sem esses elementos, a mera presença de tecnologias no cotidiano escolar corre o risco de permanecer como substituição de meios, e não como motor de transformações pedagógicas profundas.

Para ilustrar e consolidar esse diagnóstico, o Quadro 1 organiza as tecnologias mencionadas pelos 46 professores, mostrando a frequência com que cada tipo foi associado à ideia de inovação. A predominância de aparelhos e aplicativos corrobora o caráter instrumental das apropriações (usado sobretudo para mediação e comunicação) enquanto plataformas, robótica e redes sociais aparecem com menos frequência, indicando menor presença de iniciativas que costumam sustentar reconfigurações pedagógicas mais profundas.

Quadro 1 - Tipos de tecnologias digitais associadas à inovação

Tipo de tecnologia	Quantidade
Aparelhos tecnológicos	29
Aplicativos	27



Plataformas	19
Robótica	11
Redes sociais	9

Fonte: Elaboração das autoras.

A disponibilidade de repertórios técnico-metodológicos nas redes e em formações informais não se traduz automaticamente em mudanças curriculares sustentáveis. Relatos sobre custos, falta de equipamentos e de internet, sobrecarga de trabalho e carências na formação indicam três limitações centrais à reconfiguração curricular: a dimensão material da integração tecnológica, as lacunas formativas e a condicionante temporal das rotinas escolares. Essa leitura ecoa a crítica de Miranda (2007) sobre desigualdade de acesso e a ênfase de Valente e Almeida (2011) de que a apropriação técnica, sem compreensão pedagógica, impede a incorporação transformadora das TDIC.

As vozes dos professores confirmam essas restrições de maneira explícita:

Professor Paulo: “Geralmente os custos são e serão o grande problema em promover aulas atrativas, as escolas públicas tem grande escassez com material humano e didático.”(Resposta ao formulário)

Professor José: “Na escola, a falta de treinamento para uso das mídias digitais e a falta delas para a maioria dos alunos, falta de equipamento, internet e etc.”(Resposta ao formulário)

Esses depoimentos revelam que a percepção de inovação circulante nas redes convive com uma realidade escolar marcada por desigualdades de infraestrutura, por lacunas na formação continuada e por sobrecarga de trabalho docente. Apesar disso, também se observa, de forma tímida e individualizada, a incorporação de metodologias ativas, como a gamificação e estratégias como aula invertida e pesquisas online, que apontam para uma reconfiguração, ainda que parcial, do modelo tradicional de ensino.

Os professores afirmam inovar das seguintes formas:

Professora Beatriz: “Aprendizagem baseada em projetos incentivando alunos a resolverem problemas reais, utilizando a tecnologia para pesquisa.
Utilizando meios tecnológicos nas aulas.”(Resposta ao formulário)

Professora Rita: “Pensando novos conceitos e estruturas para o ensino. Desenvolvendo alunos de forma integral. Usando a pesquisa por meio da



tecnologia. Aplicação de projetos. Aplicação de dinâmicas entre outros.” (Resposta ao formulário)

Professor Mario: “Sala de aula invertida, projetos de pesquisa, apropriação de conhecimentos tecnológicos (cursos)” (Resposta ao formulário)

Professora Marcia: “Trabalhos digitais incluindo produção de vídeos; Avaliação de diferentes perspectivas; Dinâmicas em grupos, apresentações, trabalhos coletivos e individuais.” (Resposta ao formulário)

A coexistência entre usos funcionais e usos pedagógicos experimentais, identificada nos dados, nos direciona a uma tensão conceitual que atravessa o campo curricular. Por um lado, observa-se emprego instrumental das tecnologias para mediação logística e comunicação, compatível com práticas transmissivas transferidas ao meio digital. Por outro lado, emergem práticas que reconfiguram objetivos de aprendizagem, como sala de aula invertida, aprendizagem baseada em projetos, produção audiovisual e robótica. Analisar esses perfis à luz de Scherer e Brito (2020) permite afirmar que a integração das TDIC, enquanto processo contínuo, só se realiza quando a tecnologia passa a ser incorporada às linguagens do currículo e à intencionalidade pedagógica, e não quando permanece como mero substituto de meios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação relatada configura-se como um exercício de aproximação e análise das práticas docentes que se reconfiguraram após o ensino remoto emergencial. Nas falas dos professores e nos dados coletados identificam-se potencialidades e limites: possibilidades de ação que coexistem com restrições concretas. Essa leitura exige atenção crítica, capaz de apontar contradições sem recorrer a soluções simplistas.

A partir dessa perspectiva inicial, ressalta-se a ambivalência entre repertório e incorporação das TDIC. Por um lado, as tecnologias ampliaram recursos e favoreceram experimentações; por outro, muitos usos mantiveram caráter funcional, voltado à logística e à comunicação. Essa distinção entre uso instrumental e uso pedagógico-experimental orienta nossa análise e pede que se considerem simultaneamente intenções docentes, saberes práticos e condições materiais de trabalho.

Ao aprofundar a análise, os relatos evidenciam fatores que limitam a transformação curricular. Menções a custos, falta de equipamentos, conectividade inadequada, jornada extensa e deficiência na formação não são observações isoladas,



mas indicadores de barreiras estruturais que dificultam a passagem de práticas pontuais a práticas sustentáveis e integradas ao currículo. À luz do quadro teórico adotado, esses elementos relativizam a ideia de que a tecnologia, por si só, promove inovação; antes, indicam que inovação é um processo situado e multifacetado.

Em paralelo, surgem deslocamentos conceituais vinculados a metodologias ativas e a produções multimodais. Relatos sobre sala de aula invertida, projetos interdisciplinares, produção audiovisual e cultura maker apontam para intenções de redefinir objetivos de aprendizagem e linguagens do currículo. Ainda assim, a predominância de apropriações instrumentais mostra que essas intenções convivem com práticas que em grande medida reproduzem modos tradicionais de ensino, o que problematiza a noção de inovação quando ela se reduz à mera introdução de dispositivos.

Outro aspecto relevante é o papel das rotas informais de formação por meio de redes sociais e plataformas digitais. Esses espaços ampliam repertórios e favorecem trocas profissionais, mas a dependência dessas vias revela fragilidade institucional e desloca para o indivíduo a responsabilidade pela atualização profissional. Analiticamente, isso exige considerar tanto os saberes mobilizados quanto os arranjos institucionais que os viabilizam ou limitam.

Por fim, convém recordar os limites deste estudo. De caráter descritivo e exploratório, com recorte municipal e amostra específica, os achados oferecem uma leitura situada das reconfigurações em curso. Essa condição não reduz o valor interpretativo dos dados; ao contrário, reforça a necessidade de análises contextuais que capturem nuances e contradições locais antes de qualquer generalização.

Em síntese, a incorporação das TDIC ao currículo, conforme os dados, não se configura como um resultado consolidado, mas como processo em disputa, atravessado por condicionantes materiais, formativos e conceituais. Ler essas disputas com postura crítica e reconhecer a tensão entre promessa e experiência compõe o núcleo analítico que este estudo propõe.

REFERÊNCIAS:

Brasil. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

SALES, M. V. S.; KENSKI, V. M. Sentidos da inovação em suas relações com a Educação e as tecnologias. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**,



[S. l.], v. 30, n. 64, p. 19–35, 2021. DOI:
10.21879/faeaba2358-0194.2021.v30.n64.p19-35. Disponível em:
<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/12852> . Acesso em: 31 dez.
2024.

SAVIANI, Demerval. **A filosofia da educação e o problema da inovação em educação**. In: GARCIA, Walter (org.) Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1995. p. 15-29, 1995.

FERRETTI, Celso. **A inovação na perspectiva pedagógica**. In: GARCIA, Walter (org.) Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1995. p. 15-29, 1995.

MACEDO, Elizabeth. Mas a escola não tem que ensinar? Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. **Currículo sem fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 539-554, 2017.

MACHADO, Aline Alvares; AMARAL, Marília Abrahão. Uma análise crítica da competência cultura digital na Base Nacional Curricular Comum. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 27, p. e21034, 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MIRANDA, Guilhermina Lobato et al. Limites e possibilidades das TIC na educação. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, v. 3, n. 2007, p. 41-50, 2007.

SCHERER, Suely; DA SILVA BRITO, Gláucia. **Integração de tecnologias digitais ao currículo: diálogos sobre desafios e dificuldades**1. Educar em Revista, [S. l.], v. 36, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/76255>. Acesso em: 19 mar. 2025.

