UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CAMPUS ARARANGUÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS, TECNOLOGIAS E SAÚDE (CTS)
TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Allana Da Silva Castilhos

POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA CULTURA DIGITAL EM SANTA CATARINA:
Escola Conectada e o profissional de TIC

Araranguá
2025

Allana da Silva Castilhos

POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA CULTURA DIGITAL EM SANTA CATARINA:
Escola Conectada e o profissional de TIC

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao curso de Tecnologias da Informação e Comunicação do Campus Araranguá da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharela em Tecnologias da Informação e Comunicação.

Orientador: Prof. Giovani Mendonça Lunardi, Dr.
Coorientador: Prof. Marcus Vinicius de Souza Nunes, Dr.

Araranguá
2025

Ficha catalográfica para trabalhos acadêmicos

da Silva Castilhos, Allana
POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA CULTURA DIGITAL EM SANTA CATARINA : Escola Conectada e o profissional de TIC / Allana da Silva Castilhos ; orientador, Dr Prof. Giovani Mendonça Lunardi, coorientador, Dr Prof. Marcus Vinicius de Souza Nunes, 2025.
44 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Campus Araranguá, Graduação em Tecnologias da Informação e Comunicação, Araranguá, 2025.

Inclui referências.

1. Tecnologias da Informação e Comunicação. 2. POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA CULTURA DIGITAL EM SANTA CATARINA. I. Mendonça Lunardi, Dr Prof. Giovani . II. de Souza Nunes, Dr Prof. Marcus Vinicius . III. Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em Tecnologias da Informação e Comunicação. IV. Título.

Allana da Silva Castilhos

POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA CULTURA DIGITAL EM SANTA CATARINA: Escola Conectada e o profissional de TIC

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do título de Bacharela em Tecnologias da Informação e Comunicação e aprovado em sua forma final pelo Curso Tecnologias da Informação e Comunicação

Araranguá, 08 de julho de 2025.

Documento assinado digitalmente
Fabricio Herpich
Data: 12/07/2025 09:47:55-0300
CPF: ***.335.260-**
Verifique as assinaturas em https://v.ufsc.br

ICP-Edu

Fabrício Herpich
Coordenador do Curso

Banca examinadora

Documento assinado digitalmente
Giovani Mendonca Lunardi
Data: 12/07/2025 09:20:06-0300
CPF: ***.394.559-**
Verifique as assinaturas em https://v.ufsc.br

ICP-Edu

Prof. Giovani Mendonça Lunardi, Dr.
Orientador

Documento assinado digitalmente
MARCUS VINICIUS DE SOUZA NUNES
Data: 14/07/2025 11:53:35-0300
CPF: ***.916.010-**
Verifique as assinaturas em https://v.ufsc.br

GOV.BR

Prof. Marcus Vinicius de Souza Nunes, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina

Documento assinado digitalmente
VIVIANI CORREA TEIXEIRA
Data: 14/07/2025 13:10:35-0300
CPF: ***.896.889-**
Verifique as assinaturas em https://v.ufsc.br

GOV.BR

Prof.(a) Viviani Corrêa Teixeira, Dr.(a)
Instituto Federal Catarinense

Araranguá, 2025.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todas as pessoas que de alguma forma me ajudaram a conquistar a graduação, sendo com palavras de apoio vinda de meus familiares e amigos assim como os conhecimentos e guias passados através dos professores do TIC. Em especial, agradeço aos meus orientadores: Prof. Giovani Mendonça Lunardi e Prof. Marcus Vinicius de Souza Nunes por me instruírem neste trabalho.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar, por meio de documentos oficiais federais e estaduais, como a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC) delineia o perfil do profissional de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no contexto das políticas educacionais voltadas à cultura digital. A investigação busca compreender se a formação do bacharel em TIC é compatível com as competências e atribuições exigidas para atuação na Educação Básica, especialmente nos programas como a Escola Conectada. O estudo adota uma abordagem qualitativa, exploratória e descritiva, com base em pesquisa documental e bibliográfica. No plano federal, são examinadas a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas diretrizes sobre cultura digital. No âmbito estadual, são analisados o Currículo Base do Território Catarinense (CBTC), documentos da SED/SC, editais de contratação e materiais relacionados à formação de orientadores de laboratório de informática. A pesquisa também incorpora uma revisão bibliográfica com base em publicações dos últimos cinco anos, utilizando análise bibliométrica para mapear produções acadêmicas sobre o tema. Os resultados revelam que os documentos oficiais enfatizam a necessidade de um profissional com competências técnico-pedagógicas, capacidade de articulação com o projeto pedagógico da escola e atuação colaborativa na integração das tecnologias digitais ao currículo. Constatou-se que, embora o bacharel em TIC possua formação técnica sólida, sua inserção na educação básica requer complementações pedagógicas ou atuação em funções de apoio, formação de professores e gestão de tecnologias educacionais. A pesquisa contribui para o debate sobre as políticas de formação e valorização de profissionais da área tecnológica no ambiente escolar e aponta caminhos para a ampliação do diálogo entre os campos da educação e da tecnologia, especialmente no âmbito das políticas públicas voltadas à cultura digital.

Palavras-chave: cultura digital; políticas educacionais; profissional de TIC; educação básica; Santa Catarina.

ABSTRACT

This research aims to analyze, through official federal and state documents, how the State Department of Education of Santa Catarina (SED/SC) outlines the profile of the Information and Communication Technologies (ICT) professional within the scope of educational policies related to digital culture. The study seeks to understand whether the training of ICT graduates aligns with the competencies and responsibilities required for roles in basic education, especially in programs such as Escola Conectada. The methodology follows a qualitative, exploratory, and descriptive approach, based on documentary and bibliographic research. At the federal level, the analysis focuses on the National Common Curricular Base (BNCC) and its guidelines regarding digital culture. At the state level, the study examines the Base Curriculum of the Santa Catarina Territory (CBTC), SED/SC documents, job selection notices, and materials related to the training of school computer lab instructors. The research also includes a literature review based on publications from the last five years, using bibliometric analysis to map academic production on the topic. The findings indicate that the official documents emphasize the need for professionals with both technical and pedagogical competencies, the ability to collaborate with the school's educational project, and an active role in integrating digital technologies into the curriculum. It was found that, although ICT graduates have solid technical training, their inclusion in basic education requires pedagogical complementation or roles related to support, teacher training, and educational technology management. This study contributes to the debate on training policies and the recognition of technology professionals in schools and highlights opportunities for stronger dialogue between the fields of education and technology, particularly regarding public policies for digital culture.

Keywords: digital culture; educational policies; ICT professional; K-12; Santa Catarina

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Estratégias de Busca Bibliográfica e Resultados Obtidos……...23

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CBTC - Currículo Base do Território Catarinense

MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

SED/SC - Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO..... 16
1.1 Contextualização, Justificativa e Problema de Pesquisa.....16
1.2 OBJETIVOS..... 18
1.2.1 Objetivo Geral..... 18
1.2.2 Objetivos Específicos..... 18
1.3 ADERÊNCIA AO CURSO DE TIC E TRABALHOS SEMELHANTES..... 19
1.4 ESTRUTURA DO TCC..... 20
2 METODOLOGIA..... 21
Tabela 1. Estratégias de Busca Bibliográfica e Resultados Obtidos..... 23
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA..... 25
3.1 Licenciatura, Formação Docente e os Desafios da Cultura Digital.....25
3.2 Cultura Digital: Configuração Conceitual e Implicações Educacionais.....27
3.3 Educação Básica: Fundamentos Legais e Função Social.....29
3.4 Política Educacional: Diretrizes, Disputas e Configurações Contemporâneas... 31
3.5 Interdisciplinaridade: Fundamentos, Potencialidades e Desafios na Cultura Digital Escolar..... 33
3.6 Cultura Digital e a BNCC..... 35
3.7 O Perfil do Profissional de TIC nas Escolas: Expectativas e Desafios.....38
3.8 Formação do Bacharel em TIC: Limites e Potencial para Atuação na Educação Básica..... 41
3.9 Políticas Educacionais em Santa Catarina: Escola Conectada, Cultura Digital e Documentos Oficiais..... 44
3.10 Conexão entre Educação, Trabalho e Tecnologia: Implicações Curriculares e Políticas Públicas..... 46
3.11 Formação Continuada e Interdisciplinaridade: Estratégias para a Consolidação do Papel do Profissional de TIC na Educação Básica.....47
3.12 Políticas Educacionais e a Falta de Regulamentação do Profissional de TIC. 49
3.13 Práticas Interdisciplinares e o Reconhecimento do Perfil Híbrido do Profissional de TIC.....51
3.14 Inserção do Profissional de TIC nos Projetos Político-Pedagógicos: Desafios Institucionais e Possibilidades Transformadoras..... 52
3.15 O Profissional de TIC como Agente Estratégico na Formação Docente Continuada.....54
4 ANÁLISE E RESULTADOS..... 56
5 CONCLUSÃO..... 59
REFERÊNCIAS.....62
APÊNDICE A - QUADRO COMPARATIVO DE TERMOS RELACIONADOS À CULTURA DIGITAL..... 66

1 INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização, Justificativa e Problema de Pesquisa

A cultura digital tem se consolidado como um conjunto de tecnologias que impactam diretamente os processos de comunicação, compartilhamento de informação e aprendizagem, influenciando significativamente a configuração das políticas educacionais brasileiras. Nesse contexto, a integração entre a educação básica e as tecnologias da informação e comunicação (TIC) deixou de ser apenas uma diretriz pedagógica desejável e passou a representar uma exigência normativa e estratégica para a transformação do ambiente escolar. Como resultado, emergem novas demandas relacionadas à formação e atuação de profissionais da tecnologia no espaço educativo, particularmente em consonância com iniciativas de conectividade e digitalização da educação, como o programa “Escola Conectada”, implementado no estado de Santa Catarina (SC). Diante desse cenário, o presente trabalho busca investigar de que maneira os documentos oficiais da Secretaria de Estado da Educação (SED/SC), articulados com diretrizes nacionais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), caracterizam o perfil do profissional de TIC e se esse perfil contempla a inserção do bacharel em TIC como agente atuante na educação básica.

A análise da legislação vigente e das políticas públicas implementadas nos últimos anos evidencia uma tendência crescente à valorização de competências digitais transversais. A BNCC, por exemplo, estabelece a cultura digital como uma das dez competências gerais a serem desenvolvidas ao longo da educação básica, implicando a inserção sistemática de tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. Ao mesmo tempo, documentos como o Currículo Base do Território Catarinense (CBTC) e os editais da SED/SC para contratação de professores e técnicos de laboratório de informática revelam um conjunto de competências e habilidades esperadas que se aproximam, em muitos aspectos, das formações oferecidas por cursos de bacharelado em TIC. Contudo, a falta de clareza quanto à habilitação legal desses profissionais para funções pedagógicas ainda constitui um ponto crítico de análise.

O debate sobre o papel do profissional de TIC no ambiente escolar não se restringe às competências técnicas, mas alcança dimensões político-pedagógicas e

epistemológicas. Calderón e Marim (2017), por exemplo, destacam o surgimento de um novo perfil docente pautado por demandas mercadológicas e por uma formação voltada à cultura da inovação, do empreendedorismo e da flexibilidade contratual, reforçando a necessidade de uma formação híbrida e multifacetada para o educador contemporâneo (Calderón & Marim, 2017). Essa reflexão é essencial para compreender como o bacharel em TIC, mesmo sem formação pedagógica tradicional, pode contribuir de forma significativa para o desenvolvimento da cultura digital nas escolas, especialmente se inserido em projetos e funções que não exigem docência direta, mas sim apoio pedagógico-tecnológico, desenvolvimento de ambientes virtuais e suporte à integração curricular das tecnologias.

Ademais, a literatura recente reforça a ideia de que a profissionalização docente e o desenvolvimento de políticas educacionais voltadas para a tecnologia devem estar ancorados em perspectivas democráticas e inclusivas. Biase e Silva (2021) sublinham que a formação de especialistas em educação, como os inspetores escolares, deve ser pautada em uma lógica de gestão democrática e de valorização da experiência coletiva, princípios que também podem ser estendidos à atuação dos profissionais de TIC nas escolas (Biase & Silva, 2021). Sob essa perspectiva, o bacharel em TIC pode ser visto como um ator estratégico na implementação de projetos de cultura digital, contribuindo com sua expertise técnica e colaborando com o corpo docente na mediação entre tecnologias e práticas pedagógicas inovadoras.

Dessa forma, a presente pesquisa investigou por meio da análise documental dos principais marcos legais e institucionais — incluindo a BNCC, CBTC, políticas da SED/SC e editais recentes —, a construção do perfil esperado para o profissional de TIC na educação básica catarinense. Ao cotejar esse perfil com a formação típica dos cursos de TIC, especialmente na área de tecnologia educacional, pretende-se delimitar as possibilidades reais de inserção desses profissionais no espaço escolar. Além disso, foi realizada uma revisão de literatura com base em estudos publicados nos últimos cinco anos para mapear as pesquisas existentes sobre o tema e fundamentar teoricamente a discussão aqui proposta.

1.2 OBJETIVOS

A seguir, serão apresentados os objetivos deste trabalho, descritos como objetivo geral e objetivos específicos.

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar, a partir de documentos oficiais estaduais, como a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC) delineia o perfil do profissional de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no contexto da implementação de políticas educacionais voltadas à cultura digital, e verificar em que medida a formação do bacharel em TIC é compatível com as atribuições esperadas para atuação na educação básica.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Investigar as diretrizes normativas da BNCC e do Currículo Base do Território Catarinense (CBTC) quanto à inserção da cultura digital na educação básica e suas implicações para o trabalho escolar.

- Realizar uma análise documental das políticas educacionais da SED/SC, com ênfase no programa Escola Conectada, nos editais de seleção de profissionais da área de TIC e nos documentos que orientam a atuação dos orientadores de laboratório de informática.

- Identificar, com base nos documentos analisados, o perfil de formação, competências e habilidades esperadas do profissional de TIC nas escolas públicas catarinenses.

- Examinar, à luz da literatura acadêmica recente, a formação oferecida pelos cursos de bacharelado em TIC (a luz do curso de TIC da UFSC) e sua

aderência às exigências da política educacional para a cultura digital.

- Refletir sobre os limites e potencialidades da inserção do bacharel em TIC na educação básica, considerando as dimensões legais, pedagógicas e institucionais.

1.3 ADERÊNCIA AO CURSO DE TIC E TRABALHOS SEMELHANTES

O presente Trabalho de Conclusão de Curso demonstra aderência significativa à proposta curricular do curso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na medida em que articula conhecimentos técnicos, fundamentos teóricos e problematizações sociais sobre o uso das tecnologias digitais no contexto educacional. A pesquisa dialoga diretamente com as competências previstas nas diretrizes do curso, especialmente aquelas voltadas ao desenvolvimento de soluções tecnológicas com foco em demandas sociais, culturais e educacionais. Ao investigar o perfil do profissional de TIC nas políticas públicas de cultura digital em Santa Catarina, o trabalho contribui para a compreensão crítica da atuação desse profissional em ambientes escolares, ampliando a discussão sobre a inserção de bacharéis em TIC em espaços tradicionalmente ocupados por licenciados.

Além disso, a temática está alinhada com a natureza interdisciplinar do curso, ao integrar fundamentos da área de computação com aspectos da educação, políticas públicas, gestão escolar e formação docente. A análise de documentos oficiais, associada à revisão bibliográfica recente e à abordagem qualitativa adotada, evidencia a capacidade do curso em formar profissionais capazes de refletir sobre os impactos sociais, éticos e institucionais do uso das TIC, indo além da perspectiva meramente técnica. A escolha do programa “Escola Conectada” como objeto de análise permite ainda examinar uma política pública concreta, que exige conhecimentos práticos sobre infraestrutura tecnológica, mas também sensibilidade quanto à realidade pedagógica e às condições de trabalho nas escolas públicas catarinenses.

Por fim, este trabalho também se aproxima de outras produções acadêmicas desenvolvidas no âmbito do curso de Tecnologias da Informação e Comunicação da UFSC – Campus Araranguá, que discutem a integração das tecnologias digitais na

educação básica, os limites da formação dos bacharéis para atuação docente e os desafios da cultura digital nas redes públicas de ensino. Destaca-se, por exemplo, o Trabalho de Conclusão de Curso de Almeida e Cândido (2016), que desenvolveu uma aplicação multimídia para o Museu Histórico de Araranguá, voltada à preservação digital e ao acesso público à memória local. No campo da formação docente, a dissertação de mestrado de Magagnin (2022) sobre a integração das TIC na educação básica em Maracajá, realizada em parceria com o RExLab/UFSC, mapeou desafios relacionados à infraestrutura tecnológica e à capacitação pedagógica. Já Mason (2023) investigou, no Programa de Pós-Graduação em TIC (PPGTIC) do mesmo campus, a implementação do ensino híbrido no ensino superior, abordando competências digitais docentes e a articulação entre presencial e online. Essas experiências reforçam a relevância e a atualidade da temática, evidenciando sua pertinência no escopo do curso de TIC da UFSC Araranguá.

Ao contribuir com esse campo de investigação, o TCC reafirma a relevância do curso de TIC enquanto espaço de formação crítica, ética e socialmente engajada, com potencial para interferir positivamente nas transformações da educação pública brasileira frente à digitalização da sociedade.

1.4 ESTRUTURA DO TCC

A estrutura deste Trabalho de Conclusão de Curso foi organizada de forma a garantir coerência interna e progressão lógica entre os capítulos, atendendo às exigências metodológicas do curso de Tecnologias da Informação e Comunicação da UFSC. O trabalho está dividido em três grandes partes: introdução, desenvolvimento e conclusão. Na introdução, são apresentados o contexto da pesquisa, a justificativa teórica e prática, a delimitação do problema, os objetivos geral e específicos, bem como a aderência temática ao curso de TIC e a relevância da investigação em relação a estudos similares já realizados.

O desenvolvimento constitui o núcleo analítico da pesquisa e está estruturado em dez seções temáticas que abordam, de forma articulada, os principais conceitos e documentos que embasam o estudo. Inicialmente, discute-se a cultura digital e sua incorporação como competência geral na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), seguida pela análise do perfil do profissional de TIC nas escolas e as especificidades da formação dos bacharéis da área. Em seguida, são exploradas as

políticas educacionais catarinenses, com foco no programa Escola Conectada e nos documentos da Secretaria de Estado da Educação (SED/SC). A análise também contempla a articulação entre educação, trabalho e tecnologia, a importância da formação continuada e interdisciplinaridade, a ausência de regulamentação específica, a inserção do profissional de TIC nos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das escolas e seu papel na formação docente continuada.

Por fim, a conclusão retoma os principais achados da pesquisa, respondendo à pergunta norteadora e refletindo sobre as implicações legais, pedagógicas e institucionais da atuação do profissional de TIC na educação básica. O trabalho é complementado por referências bibliográficas rigorosamente organizadas segundo as normas da ABNT, além de apêndices e anexos que contribuem para a fundamentação do estudo. Essa estrutura visa não apenas apresentar os resultados da pesquisa, mas também oferecer subsídios teóricos e práticos para o aprimoramento das políticas educacionais voltadas à cultura digital em Santa Catarina.

2 METODOLOGIA

Este trabalho adota uma abordagem qualitativa de cunho interpretativo. Foram utilizados dois procedimentos metodológicos principais: a revisão bibliográfica e a análise documental. A escolha por uma abordagem qualitativa justifica-se pela intenção de compreender as representações, diretrizes e discursos que orientam a formulação do perfil do profissional de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no contexto das políticas educacionais voltadas à cultura digital. Como corpus documental, foram examinados marcos normativos de nível federal e estadual. No plano federal, a análise concentrou-se na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nas suas diretrizes associadas à competência geral da cultura digital, homologadas pelo Ministério da Educação. Em âmbito estadual, foram selecionados o Currículo Base do Território Catarinense (CBTC), os editais de contratação da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC) e demais documentos institucionais relacionados à atuação de orientadores de laboratório de informática e técnicos de TIC nas escolas públicas.

Complementarmente, realizou-se uma revisão bibliográfica narrativa com base em estudos acadêmicos publicados nos últimos cinco anos, com o objetivo de mapear a produção científica que trata da formação e atuação de profissionais de

TIC no contexto educacional, bem como das políticas de cultura digital implementadas em diferentes esferas. Para isso, foram utilizados como principais repositórios de busca as bases de dados SciELO (Scientific Electronic Library Online), Google Scholar (Google Acadêmico) e o Portal de Periódicos da CAPES (acessado via sistema CAPES/CAFe), garantindo, assim, a confiabilidade e a relevância dos materiais selecionados. As expressões utilizadas incluíram combinações como “cultura digital” *AND* “educação básica”, “profissional de TIC” *AND* “escola pública”, entre outras listadas na Tabela 1, totalizando 20 buscas distintas, com filtros por idioma (português), área do conhecimento (Educação, Tecnologias Educacionais, Gestão Escolar), tipo de documento (artigos científicos, dissertações, teses e livros).

Como critérios de inclusão foram considerados apenas documentos:

- publicados entre 2015 e 2024;
- com acesso completo ao texto;
- redigidos em português;
- e que abordassem diretamente os temas de formação, atuação ou inserção do profissional de TIC em contextos educacionais, ou ainda as políticas públicas voltadas à cultura digital.

A revisão seguiu recorte temporal de 2015 a 2024, com foco nas produções mais recentes sobre Cultura Digital e o profissional de TIC. Entretanto, para a fundamentação teórica, foram utilizados autores de diferentes períodos, incluindo clássicos da área, a fim de garantir a solidez conceitual do estudo.

Foram excluídos os trabalhos duplicados entre bases, aqueles sem relação direta com o tema (como os centrados em saúde, engenharias ou educação superior exclusivamente), e documentos com caráter opinativo não embasado teoricamente. Ao final do processo, foram obtidos 318 resultados brutos, dos quais 32 documentos foram selecionados para leitura integral e posterior análise qualitativa, conforme critérios de relevância temática e fundamentação teórica.

Tabela 1. Estratégias de Busca Bibliográfica e Resultados Obtidos

Nº	Expressão de busca utilizada	Repositório/Pergaminho	Filtro aplicado	Ano(s)	Resultados encontrados	Referência encontrada
1	"cultura digital" AND "educação básica"	SciELO	Educação, artigos completos	2018–2024	38	**NERI et al. (2022)**
2	"profissional de TIC" AND "escola pública"	Google Scholar	Português, Brasil	2018–2024	92	**BARLETA; NETO (2020)**
3	"formação docente" AND "tecnologia educacional"	Portal de Periódicos CAPES	Qualis A e B, Educação	2019–2024	64	**MEIRA; SANTOS; LEITE (2020)**
4	"interdisciplinaridade" AND "tecnologia digital"	Redalyc	Educação e Tecnologias	2015–2024	21	**SIDERICOUDES et al. (2024)**
5	"cultura digital na BNCC"	Scopus (via CAPES)	Políticas Curriculares, Educação	2017–2024	11	**CORREIA et al. (2020)**
6	"políticas públicas educacionais" AND "TIC"	DOAJ	Peer-reviewed, Acesso Aberto	2018–2024	29	**DOURADO (2011)**
7	"formação técnica" AND "bacharel em TIC" AND "educação básica"	Rev. Bras. de Ensino e Educação	Título/resumo, Ensino e Tecnologia	2020–2024	14	**PATROCINO (2024)**

8	"interdisciplinaridade escolar" AND "tecnologia da informação"	RBIE	Informática Educacional	2020–2024	17	**OLIVEIRA (2013)**
9	"infraestrutura digital" AND "educação pública"	SciELO	Educação Básica	2018–2024	22	**BARROSO; WILL (2021)**
10	"uso de TIC na gestão escolar"	CAPES	Gestão Educacional	2020–2024	19	**NERI et al. (2022)**
11	"educação inclusiva" AND "tecnologia assistiva"	DOAJ	Educação, Acessibilidade	2018–2024	31	**LEMOS (2022)**
12	"inovação pedagógica" AND "educação a distância"	CAPES	Pós-graduação, EAD	2019–2024	25	**PASQUALLI; CASSARO (2020)**
13	"interdisciplinaridade docente" AND "prática colaborativa"	SciELO	Formação Docente	2020–2024	27	**NERI et al. (2022)**
14	"diretrizes curriculares" AND "cultura digital" AND "ensino médio"	Redalyc	Currículo, Políticas Públicas	2017–2024	16	**MENEZES; OLIVEIRA; SEDANO (2023)**
15	"educação profissional" AND "cultura digital" AND "formação integral"	Scopus	EPT, BNCC	2017–2024	13	**MEURER; AMORIM; GROSCH (2020)**

16	"trabalho docente" AND "tecnologia educacional"	UERJ/Revistas Jurídicas	TIC, Direito, Educação	2020–2024	8	**JORGE; SILVA (2023)**
17	"cultura negra e indígena" AND "educação"	CAPES	Interculturalidade, Educação Física	2020–2024	9	**MALDONADO; NEIRA (2021)**
18	"educação no campo" AND "políticas públicas"	Redalyc	Sociologia da Educação	2018–2024	12	**LOPES; BEZERRA (2021)**
19	"metodologias ativas" AND "aprendizagem significativa"	Google Scholar	Livros, Ensino Superior	2016–2024	41	**BEHRENS (2016)**
20	"interdisciplinaridade" AND "epistemologia do saber"	Biblioteca UFSC / Google Books	Fundamentos Teóricos	1970–2024	6	**JAPIASSU (1976)**

Fonte: Autor.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção serão apresentados os dados coletados da pesquisa na forma de uma revisão narrativa.

3.1 Licenciatura, Formação Docente e os Desafios da Cultura Digital

A formação inicial por meio da licenciatura representa um dos pilares fundamentais da profissionalização docente no Brasil, sendo regulada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais que visam assegurar o domínio dos conteúdos específicos e das práticas pedagógicas necessárias à atuação crítica e reflexiva no ensino básico. Contudo, nas últimas décadas, o campo da licenciatura tem

enfrentado uma série de desafios decorrentes tanto da desvalorização histórica do magistério quanto das exigências impostas pela incorporação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no cotidiano escolar. Esse cenário se agrava diante da crescente inserção de bacharéis sem formação pedagógica formal em funções tipicamente docentes, o que tensiona a separação entre licenciatura e bacharelado, especialmente em áreas técnicas e tecnológicas (MEIRA; SANTOS; LEITE, 2020).

Estudos recentes demonstram que, mesmo sem a formação específica da licenciatura, profissionais egressos de cursos como Ciência da Computação, Análise de Sistemas ou Engenharia de Software vêm sendo incorporados às equipes escolares com a responsabilidade de apoiar projetos pedagógicos envolvendo cultura digital. Essa realidade revela a fragilidade das políticas públicas em articular formação técnica e formação docente de maneira estruturada, o que pode comprometer tanto a qualidade da prática educativa quanto a valorização da licenciatura como trajetória formativa própria e especializada (PATROCINO, 2024). Como observam Jorge e Silva (2023), há uma precarização da função docente na medida em que profissionais com diferentes formações assumem papéis educativos sem a mediação crítica proporcionada por uma formação pedagógica sólida.

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e o Programa de Inovação Educação Conectada (BRASIL, 2017) ampliaram as expectativas sobre o papel da escola na formação de estudantes para a cultura digital, sem, no entanto, garantir que os cursos de licenciatura acompanhem, de forma adequada, essa transformação nas exigências do trabalho docente. Segundo Menezes, Oliveira e Sedano (2023), os novos parâmetros curriculares ainda enfrentam resistência institucional, dificultando a integração entre teoria e prática no processo formativo dos licenciandos. Essa lacuna repercute negativamente tanto no estágio supervisionado quanto na construção da identidade docente, sobretudo em contextos escolares marcados por desigualdade no acesso às tecnologias.

Nesse sentido, torna-se necessário repensar os currículos das licenciaturas a partir de uma perspectiva interdisciplinar, crítica e digitalmente integrada. Como argumenta Neri et al. (2022), a formação docente no século XXI deve romper com modelos fragmentados e disciplinarizados, investindo em práticas pedagógicas colaborativas que aproximem licenciandos da realidade das escolas e dos desafios da cultura digital. Complementarmente, Behrens (2016) destaca a importância das

metodologias ativas para a construção de uma aprendizagem significativa, elemento fundamental para que os futuros professores desenvolvam autonomia e protagonismo no uso pedagógico das TIC.

Dessa forma, a valorização da licenciatura exige mais do que a ampliação do acesso aos cursos de formação inicial: demanda políticas públicas articuladas com a realidade escolar, investimento contínuo na formação docente, reconhecimento da especificidade pedagógica do trabalho do professor e integração efetiva entre teoria, prática e tecnologia. Somente assim será possível formar educadores capazes de enfrentar os desafios contemporâneos da educação digital, assegurando o direito à aprendizagem em uma escola pública democrática, inclusiva e inovadora.

3.2 Cultura Digital: Configuração Conceitual e Implicações Educacionais

No campo da educação, compreender a cuA noção de cultura digital, embora frequentemente confundida com o simples uso de tecnologias digitais, refere-se a um conjunto mais amplo e complexo de transformações socioculturais, cognitivas e comunicacionais. Diferentemente da presença física de equipamentos ou do uso técnico de ferramentas digitais, a cultura digital implica mudanças estruturais nas formas de pensar, interagir, ensinar e aprender, estabelecendo uma nova ecologia de significados, práticas e valores. Conforme Santaella (2013), trata-se de uma nova ecologia cognitiva, colaborativa e descentralizada, que reorganiza o modo como o conhecimento é produzido, compartilhado e apropriado.

Essa compreensão é fundamental para que políticas públicas voltadas à educação digital não se limitem à aquisição de infraestrutura tecnológica, mas promovam efetivamente a integração crítica e pedagógica das tecnologias à cultura escolar. Portanto, ao longo deste trabalho, cultura digital será entendida como uma dimensão sociocultural que ressignifica as práticas educativas, exigindo dos sujeitos — docentes, discentes e gestores — novas competências, atitudes e formas de atuação.

A cultura digital vai além da introdução de recursos tecnológicos nas escolas. Envolve uma reconfiguração dos modos de ensinar e aprender, exigindo o desenvolvimento de novas competências, tanto nos estudantes quanto nos professores. Essas competências incluem o pensamento crítico

frente às mídias, a habilidade de buscar e selecionar informações em contextos hipertextuais, a criatividade na produção de conteúdos digitais, a colaboração em rede e a ética no uso das tecnologias. Como aponta Lemos (2002), a cultura digital não é apenas técnica, mas simbólica e política, sendo marcada por disputas de sentido e por assimetrias no acesso e na apropriação das tecnologias. Assim, sua incorporação na escola pública deve ser acompanhada de estratégias pedagógicas conscientes, que promovam não apenas a inclusão digital, mas a inclusão cidadã e cultural dos sujeitos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, reconhece essa necessidade ao incorporar a cultura digital como uma das dez competências gerais da educação básica. De acordo com o documento, é dever da escola garantir que os estudantes "compreendam, utilizem e criem tecnologias digitais de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais" (BRASIL, 2017, p. 9). Essa diretriz indica que a cultura digital deve ser tratada como eixo transversal, presente em todas as áreas do conhecimento e em todas as etapas da educação básica. No entanto, como observa Silva (2020), a operacionalização dessa competência ainda enfrenta inúmeros desafios, entre eles a formação insuficiente de professores, a precariedade da infraestrutura tecnológica e a ausência de políticas públicas articuladas que integrem tecnologia e currículo de forma crítica e consistente.

Outro aspecto relevante é a maneira como a cultura digital se articula às noções de cidadania e protagonismo juvenil. Segundo Almeida (2019), o domínio das tecnologias digitais é condição necessária para o exercício pleno da cidadania na sociedade contemporânea, pois boa parte da vida pública, das relações sociais e do acesso à informação passa a ocorrer em ambientes digitais. Dessa forma, inserir a cultura digital no contexto escolar implica criar condições para que os estudantes desenvolvam não apenas habilidades operacionais, mas também competências éticas, políticas e comunicacionais para atuar criticamente na sociedade em rede. Isso inclui, por exemplo, compreender os mecanismos de manipulação algorítmica, as dinâmicas de desinformação, as questões de privacidade e segurança digital e os impactos das tecnologias sobre o mundo do trabalho.

Nesse cenário, programas como o Escola Conectada, implementado pelo governo federal e adaptado por secretarias estaduais, como a de Santa Catarina, tornam-se estratégicos para promover a integração das tecnologias ao cotidiano

escolar. Contudo, sua efetividade depende não apenas da aquisição de equipamentos, mas da presença de uma equipe capacitada, de políticas de formação continuada e de um projeto político-pedagógico que compreenda a cultura digital como dimensão estruturante da prática educativa. Como afirmam Kenski e Moran (2016), o uso das tecnologias na educação deve estar a serviço de uma pedagogia transformadora, que valorize a autonomia, a colaboração e a construção coletiva do conhecimento — e não de uma reprodução tecnicista e instrumental das ferramentas digitais.

3.3 Educação Básica: Fundamentos Legais e Função Social

A educação básica, tal como definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9.394/1996), constitui-se como o alicerce do sistema educacional brasileiro, compreendendo as etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Sua função precípua é garantir o desenvolvimento pleno do educando, preparando-o para o exercício da cidadania e qualificando-o para o mundo do trabalho. Trata-se, portanto, de um direito social fundamental assegurado pelo artigo 205 da Constituição Federal de 1988, que estabelece a educação como dever do Estado e da família, promovida com a colaboração da sociedade, tendo como objetivos o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Essa concepção amplia a compreensão da educação para além de uma dimensão instrucional, reconhecendo-a como processo social, histórico e cultural essencial à emancipação dos sujeitos e à construção de uma sociedade democrática e justa.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, propõe diretrizes curriculares para toda a educação básica e reafirma sua função formativa ao elencar dez competências gerais a serem desenvolvidas ao longo de todas as etapas do ensino. Entre elas, destacam-se o pensamento crítico, a empatia, a autonomia e, notadamente, a cultura digital — entendida como a capacidade de compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma ética e significativa. Essa perspectiva dialoga com a concepção de formação integral, conforme delineada pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2013), a qual busca articular os domínios cognitivo, afetivo e social do estudante em um currículo comprometido com a

formação de sujeitos autônomos, solidários e críticos. No entanto, como apontam Dourado e Oliveira (2018), a implementação desse modelo de formação enfrenta uma série de obstáculos nas redes públicas, incluindo desigualdade de acesso a recursos, ausência de políticas de valorização docente e desafios de articulação curricular entre diferentes níveis e modalidades de ensino.

A função social da educação básica, nesse contexto, está diretamente vinculada à garantia do direito à aprendizagem e à redução das desigualdades históricas que marcam o sistema educacional brasileiro. Como observa Saviani (2007), a educação escolar constitui-se como mediação fundamental entre os conhecimentos historicamente acumulados e os sujeitos em processo de formação, sendo o espaço escolar o locus privilegiado para a apropriação crítica e criativa desses saberes. Assim, a escola pública deve ser compreendida como instituição social estratégica, comprometida não apenas com a transmissão de conteúdos, mas com a formação de cidadãos conscientes, capazes de intervir na realidade social de maneira crítica e transformadora. Essa concepção exige, entre outras coisas, que a escola esteja preparada para lidar com as múltiplas dimensões da vida contemporânea, entre elas o avanço das tecnologias digitais e as transformações no mundo do trabalho.

Nesse sentido, a articulação entre a educação básica e as tecnologias da informação e comunicação (TIC) não pode ser concebida como mero adendo técnico ao currículo escolar, mas como elemento constitutivo de uma prática pedagógica situada, contextualizada e alinhada aos direitos de aprendizagem. Como destaca Behrens (2016), a presença das tecnologias no cotidiano escolar exige uma mudança no paradigma educacional, rompendo com modelos tradicionais centrados na transmissão e promovendo ambientes de aprendizagem colaborativos, interativos e problematizadores. A inserção de profissionais com formação em TIC nesse cenário pode representar uma estratégia valiosa para apoiar essa transição, desde que haja clareza quanto às suas funções pedagógicas e respaldo legal para sua atuação integrada às equipes escolares.

Por fim, é importante destacar que a efetivação do direito à educação básica de qualidade passa também pela valorização dos profissionais da educação, pela construção coletiva dos currículos e pela gestão democrática das unidades escolares. Como afirmam Cury (2002) e Dourado (2011), o fortalecimento da educação pública requer políticas articuladas que considerem as especificidades

regionais, respeitem a autonomia das instituições e promovam a participação ativa da comunidade escolar nos processos decisórios. A integração de novas competências ao currículo, como a cultura digital, deve ser acompanhada de formação continuada, investimentos em infraestrutura e ampliação das equipes escolares, de modo a assegurar que a escola cumpra, de fato, seu papel social, formativo e emancipador.

3.4 Política Educacional: Diretrizes, Disputas e Configurações Contemporâneas

A política educacional pode ser compreendida como o conjunto de princípios, normas, diretrizes e práticas organizadas pelo Estado e por outros agentes sociais com vistas à regulação e ao direcionamento dos sistemas de ensino. Sua formulação e implementação envolvem processos complexos, que articulam interesses econômicos, políticos, culturais e ideológicos em disputa permanente. Conforme Oliveira (2013), a política educacional constitui um campo de forças no qual se confrontam projetos distintos de sociedade e de educação, sendo resultado de negociações entre sujeitos, instituições e contextos históricos. Assim, ela não deve ser interpretada de forma neutra ou meramente técnica, mas como expressão de disputas que refletem as contradições sociais e os embates em torno do direito à educação.

No contexto brasileiro contemporâneo, a política educacional tem sido fortemente marcada por movimentos de centralização normativa e padronização curricular, como demonstra a instituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além da implementação de programas federais como o Programa de Inovação Educação Conectada (PIEC), instituído pela Portaria MEC nº 26/2017. Tais ações têm como justificativa a promoção da equidade educacional e da qualidade do ensino, mas também expressam tendências de controle e racionalização do trabalho docente, alinhadas a agendas de accountability e avaliação padronizada. Como assinalam Shiroma, Garcia e Campos (2005), políticas educacionais orientadas por lógicas gerencialistas tendem a reduzir a autonomia das escolas e dos educadores, subordinando o processo pedagógico a metas externas e indicadores de desempenho. A política curricular, nesse contexto, é reconfigurada como

instrumento de regulação, com impactos diretos na organização do trabalho escolar e na configuração dos perfis profissionais demandados pelo sistema educacional.

A emergência da cultura digital como eixo transversal da BNCC e de outras diretrizes políticas representa uma inflexão significativa nas prioridades da política educacional. A valorização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nos documentos oficiais não se limita ao reconhecimento de sua importância instrumental, mas se vincula a uma lógica mais ampla de modernização do sistema educacional. No entanto, como adverte Ball (2001), há sempre o risco de que políticas voltadas à inovação tecnológica se transformem em discursos performativos, mais comprometidos com a imagem de eficiência do sistema do que com a transformação efetiva das práticas pedagógicas. A presença das TIC na política educacional precisa, portanto, ser analisada criticamente, considerando os desafios da infraestrutura, da formação docente e da ausência de regulamentação específica para profissionais da área técnica que atuam nas escolas.

Em nível estadual, como no caso de Santa Catarina, observa-se um esforço de adaptação às diretrizes nacionais por meio de documentos como o Currículo Base do Território Catarinense (CBTC) e editais públicos da Secretaria de Estado da Educação (SED/SC), que normatizam a contratação e atuação de profissionais de TIC nas escolas públicas. Contudo, a análise desses documentos revela ambivalências: por um lado, reconhece-se a importância das competências digitais; por outro, persiste a indefinição sobre o papel pedagógico desses profissionais e sobre sua inserção nas equipes escolares. A ausência de um marco regulatório claro sobre o papel do bacharel em TIC na educação básica revela uma lacuna política que precisa ser enfrentada com urgência para que a cultura digital não seja incorporada de forma fragmentada e tecnicista ao currículo.

Outro aspecto a ser destacado é a fragmentação das ações entre os diferentes níveis de governo. A cooperação federativa, prevista na Constituição Federal de 1988, nem sempre se concretiza na prática das políticas públicas, o que resulta em descontinuidades, sobreposições e assimetrias na implementação de programas educacionais. No caso da política de conectividade e cultura digital, por exemplo, muitos municípios enfrentam dificuldades para operacionalizar as diretrizes federais, seja pela carência de recursos, seja pela falta de suporte técnico. Como observa Dourado (2011), a ausência de articulação entre União, estados e municípios compromete a efetividade das políticas e amplia as desigualdades

territoriais no acesso à educação de qualidade. É nesse cenário que se insere a urgência de se pensar políticas educacionais integradas, sustentáveis e sensíveis às realidades locais, capazes de promover a inovação pedagógica sem perder de vista os princípios da equidade, da democracia e da valorização dos trabalhadores da educação.

Portanto, discutir a política educacional à luz da cultura digital e da presença de profissionais de TIC nas escolas públicas significa compreender os embates e contradições que permeiam a formulação e a implementação de políticas em um contexto de profundas transformações tecnológicas e sociais. É necessário superar a concepção tecnicista e funcionalista da política educacional e assumir uma perspectiva crítica, que reconheça a complexidade do processo educativo e a centralidade do trabalho coletivo na construção de uma escola pública inclusiva, conectada e socialmente referenciada.

Embora os editais da SED/SC indiquem um avanço na institucionalização da conectividade escolar, observa-se que a articulação com os princípios da cultura digital preconizados pela BNCC ainda é limitada. A Base Nacional Comum Curricular estabelece que as competências digitais devem ser desenvolvidas de forma transversal, crítica e significativa em todas as áreas do conhecimento. No entanto, a análise dos documentos evidencia que a ênfase ainda recai sobre infraestrutura, equipamentos e conectividade técnica, com pouca menção ao papel formativo das tecnologias ou à atuação de profissionais especializados em articulação com o currículo.

3.5 Interdisciplinaridade: Fundamentos, Potencialidades e Desafios na Cultura Digital Escolar

A interdisciplinaridade constitui um princípio epistemológico e pedagógico que busca superar a fragmentação do conhecimento por meio da articulação entre diferentes áreas do saber na construção de compreensões mais amplas e complexas da realidade. Segundo Japiassu (1976), trata-se de uma atitude investigativa baseada na cooperação entre disciplinas, capaz de promover sínteses conceituais e metodológicas orientadas à resolução de problemas que extrapolam os limites de um único campo do conhecimento. Na perspectiva educacional, a interdisciplinaridade assume papel estratégico na configuração de práticas

pedagógicas inovadoras, sobretudo diante dos desafios impostos pela cultura digital, que exige competências transversais, fluência tecnológica e sensibilidade crítica por parte de todos os atores escolares.

No contexto da cultura digital, a interdisciplinaridade torna-se especialmente relevante à medida que o uso de tecnologias digitais demanda não apenas conhecimentos técnicos, mas também a capacidade de dialogar com diferentes linguagens, contextos e formas de mediação do saber. Para Behrens (2016), o uso pedagógico das tecnologias digitais requer uma mudança de paradigma, que desloca o foco da simples transmissão de conteúdos para a construção coletiva e colaborativa do conhecimento. A atuação conjunta de professores, técnicos de TIC e outros profissionais da educação em projetos integradores é condição necessária para o fortalecimento de uma prática educativa coerente com os princípios da formação integral preconizada pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). A inclusão de profissionais da tecnologia da informação nos processos pedagógicos, desde que devidamente formados e inseridos em equipes interdisciplinares, pode ampliar significativamente o potencial formativo da escola pública contemporânea.

Entretanto, a efetivação da interdisciplinaridade nas escolas públicas brasileiras ainda enfrenta resistências estruturais e culturais. Conforme demonstra Oliveira (2013), a organização curricular disciplinar, o isolamento dos saberes e a ausência de espaços institucionais para o planejamento coletivo dificultam a consolidação de práticas interdisciplinares no cotidiano escolar. Tais obstáculos tornam-se ainda mais evidentes quando se trata da integração entre áreas tradicionalmente apartadas, como a pedagogia e a tecnologia. A falta de regulamentação específica para o profissional de TIC nas escolas públicas, conforme já discutido em tópicos anteriores, agrava esse cenário ao limitar sua inserção nos projetos pedagógicos e restringir sua atuação a funções meramente técnicas. Como observa Sidericoudes et al. (2024), experiências bem-sucedidas de ensino interdisciplinar com apoio de profissionais de TIC revelam a importância da formação continuada e da construção coletiva de referenciais curriculares sensíveis à realidade da cultura digital.

Além disso, a interdisciplinaridade não deve ser confundida com a mera sobreposição de conteúdos ou ações paralelas entre disciplinas. Trata-se de um movimento formativo que exige diálogo epistemológico, construção conjunta de

objetivos de aprendizagem e avaliação crítica dos saberes produzidos. Nesse sentido, Neri et al. (2022) argumentam que a produção de materiais didáticos transdisciplinares e o desenvolvimento de projetos integradores demandam uma nova cultura de trabalho escolar, pautada na colaboração horizontal, na escuta ativa e no reconhecimento das múltiplas competências presentes na equipe pedagógica. A presença do profissional de TIC nesse arranjo deve ser compreendida não como acessória, mas como estratégica para viabilizar o uso crítico e criativo das tecnologias em processos de ensino-aprendizagem.

Portanto, a interdisciplinaridade constitui um eixo estruturante para a consolidação da cultura digital na educação básica, ao favorecer práticas pedagógicas mais integradas, contextualizadas e inovadoras. A articulação entre saberes técnicos e pedagógicos, por meio do trabalho colaborativo e da valorização da diversidade de formações presentes no ambiente escolar, é essencial para que as tecnologias digitais sejam incorporadas de forma significativa ao projeto político-pedagógico das escolas. Investir na formação interdisciplinar das equipes escolares, reconhecer institucionalmente os profissionais de TIC como agentes educativos e criar condições para o planejamento conjunto são passos indispensáveis para a construção de uma escola pública conectada, democrática e transformadora.

3.6 Cultura Digital e a BNCC

A emergência da cultura digital como uma das competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representa um dos marcos mais relevantes das transformações educacionais ocorridas nas últimas décadas no Brasil. A BNCC, homologada em 2017 para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e posteriormente em 2018 para o Ensino Médio, consagra a cultura digital como uma das dez competências que devem ser desenvolvidas ao longo da formação básica, ressaltando a necessidade de compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, significativa e ética. Essa diretriz estabelece um novo patamar de expectativas sobre os sujeitos envolvidos no processo educativo, especialmente os professores e demais profissionais que atuam com Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). A partir dessa perspectiva, a integração entre educação e tecnologia transcende o uso instrumental de ferramentas digitais, tornando-se uma

questão estrutural, que envolve o currículo, a formação docente, a gestão escolar e a infraestrutura educacional. A cultura digital, portanto, assume o papel de elemento transversal na BNCC, afetando diretamente as práticas pedagógicas e as competências profissionais requeridas para atuar nas instituições escolares brasileiras.

Ao inserir a cultura digital como uma competência transversal, a BNCC rompe com modelos educacionais centrados exclusivamente na transmissão de conteúdo e exige a reconfiguração das práticas docentes em direção a processos colaborativos, interativos e mediados por tecnologias digitais. Correia et al. (2020) ressaltam que essa mudança é marcada por contradições internas ao documento, especialmente no que diz respeito à formação técnica de nível médio integrada à proposta de formação integral. O estudo evidencia que a reconfiguração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), nos termos da BNCC e da Lei nº 13.415/2017, tende a reduzir as possibilidades de uma formação ampla e integral do sujeito, ao priorizar trilhas formativas especializadas e tecnicistas. Tal configuração esvazia o potencial mais abrangente da cultura digital como elemento articulador do currículo e compromete a construção de uma educação que integre o domínio técnico à criticidade e à dimensão ética das tecnologias. Essa análise corrobora a visão de que, embora o discurso da inovação tecnológica esteja presente nos documentos oficiais, ainda persistem obstáculos estruturais que limitam a implementação de um currículo verdadeiramente integrador (Correia et al., 2020).

Além disso, os desafios da cultura digital na BNCC não se limitam ao plano curricular, mas incidem diretamente sobre a formação e o desenvolvimento profissional dos educadores. Menezes, Oliveira e Sedano (2023) apontam que os coordenadores pedagógicos enfrentam dificuldades significativas para adaptar o planejamento docente às exigências do novo Ensino Médio e da BNCCEM. O trabalho desses profissionais, responsável por articular o Projeto Político Pedagógico (PPP), promover a formação docente e acompanhar o desenvolvimento curricular, exige competências específicas relacionadas ao domínio e à aplicação das tecnologias digitais, muitas vezes ausentes nas formações iniciais e continuadas dos docentes. Essa lacuna formativa, como destacam as autoras, impõe limites à efetiva operacionalização da cultura digital nas escolas públicas e contribui para a

fragmentação das práticas pedagógicas, especialmente em contextos de desigualdade socioeconômica (MENEZES; OLIVEIRA; SEDANO, 2023).

O papel das tecnologias na transformação da prática docente também é discutido por Barroso e Will (2021), que analisaram uma escola pública de Florianópolis reconhecida por sua gestão inovadora e uso integrado das TIC. Os autores mostram que a adoção da cultura digital como eixo de inovação pedagógica depende fortemente da existência de uma gestão democrática e de condições objetivas de trabalho que viabilizem a autonomia dos educadores e o uso criativo das tecnologias. Nesse sentido, o estudo evidencia que a cultura digital, embora presente nos documentos normativos, ainda carece de efetividade nas práticas escolares cotidianas, exigindo investimentos em formação docente e infraestrutura, além de uma revisão crítica dos modelos tradicionais de ensino (BARROSO; WILL, 2021).

No mesmo sentido, Verges e Verges (2021) investigaram o uso de tecnologias digitais no ensino de Geografia em uma instituição de educação profissional e tecnológica. A pesquisa revelou que, embora os docentes reconheçam a importância das alterações ambientais globais e utilizem recursos como gráficos e documentários digitais, ainda predominam estratégias pedagógicas tradicionais, como aulas expositivas e seminários. Os autores identificaram uma carência de formação específica dos professores para lidar com as complexidades da cultura digital e sua integração efetiva ao currículo. Essa limitação compromete o desenvolvimento das competências digitais previstas na BNCC, evidenciando a urgência de programas de formação continuada voltados à prática pedagógica digital crítica e contextualizada (VERGES; VERGES, 2021).

Por fim, a experiência relatada por Neri et al. (2022), no contexto do Mestrado Profissional, reforça o papel da cultura digital como promotora de práticas educativas inovadoras, especialmente quando alinhada a princípios transdisciplinares e sustentáveis. Os produtos educacionais desenvolvidos pelos mestrandos destacam a importância da formação docente voltada para a utilização crítica e criativa das tecnologias digitais, vinculando as práticas escolares aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). A pesquisa evidencia que, quando há intencionalidade pedagógica e suporte institucional, é possível promover ações que potencializam a cultura digital como eixo estruturante da educação (NERI et al., 2022).

Diante do exposto, constata-se que a inclusão da cultura digital como competência geral da BNCC é um avanço importante, mas que sua efetivação nas escolas depende de uma série de fatores interdependentes: formação docente específica, políticas públicas de investimento em infraestrutura, revisão dos currículos dos cursos de licenciatura e de tecnologia, e desenvolvimento de modelos de gestão escolar que valorizem a inovação pedagógica. A construção do perfil profissional necessário para essa nova realidade implica, portanto, uma articulação entre diferentes níveis da política educacional – federal, estadual e institucional – e uma reconfiguração profunda das concepções de ensino, aprendizagem e trabalho docente.

3.7 O Perfil do Profissional de TIC nas Escolas: Expectativas e Desafios

A consolidação da cultura digital como eixo estruturante das políticas educacionais, especialmente após a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), impôs novas exigências quanto ao perfil dos profissionais que atuam no ambiente escolar. Entre esses, destaca-se o papel estratégico do profissional de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), cuja função transcende o suporte técnico e passa a abranger dimensões pedagógicas, administrativas e de formação continuada dos demais membros da comunidade escolar. No contexto da educação básica, particularmente nas redes públicas estaduais, como é o caso de Santa Catarina, torna-se urgente discutir se a formação do bacharel em TIC atende às demandas estabelecidas pelas normativas educacionais e se seu perfil profissional se alinha às responsabilidades esperadas pelas políticas de digitalização da educação, como o programa Escola Conectada. Essa análise requer uma leitura crítica dos documentos oficiais da Secretaria de Estado da Educação de SC (SED/SC), bem como dos editais de contratação e das práticas de gestão que envolvem a atuação dos orientadores de laboratório de informática.

A literatura recente aponta para uma crescente ampliação do escopo de atuação dos profissionais ligados às tecnologias nas escolas, indicando uma transição de um perfil essencialmente técnico para um perfil híbrido, que combina habilidades técnicas, competências pedagógicas e capacidade de mediação entre o

corpo docente e as inovações digitais. Nogaro, Kuhn e Moreira (2021) revelam que as políticas de indução profissional precisam considerar a formação consistente dos educadores, com forte base teórica e imersão na realidade das escolas. Essa premissa é igualmente válida para o profissional de TIC, que deve compreender as especificidades do ambiente escolar para mediar o uso das tecnologias de forma significativa. A ausência de políticas estruturadas de inserção e valorização desses profissionais, segundo os autores, compromete a efetividade das ações de inovação e dificulta a implementação de projetos de cultura digital na educação básica (NOGARO; KUHN; MOREIRA, 2021).

A precarização do trabalho e o excesso de responsabilidades atribuídas aos educadores em ambientes digitais também são temas centrais nas discussões sobre o perfil do profissional de TIC. Jorge e Silva (2023) discutem os impactos das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) sobre o trabalho docente, evidenciando que a sobrecarga gerada pelo uso de tecnologias pode afetar diretamente a saúde física e emocional dos profissionais da educação. Embora o estudo tenha como foco principal os docentes, suas conclusões são extrapoláveis para os profissionais de TIC inseridos no contexto escolar, que muitas vezes assumem múltiplas funções – de suporte técnico à formação de professores – sem respaldo institucional adequado. Essa ausência de regulamentação específica e de reconhecimento formal das atribuições desses profissionais gera um vácuo normativo que precisa ser enfrentado pelas políticas educacionais (JORGE; SILVA, 2023).

Outro aspecto importante a considerar é a relação entre a formação inicial e a atuação prática desses profissionais. A pesquisa de Biase e Silva (2021) sobre o inspetor escolar no contexto das políticas de gestão democrática mostra que a atuação do especialista em educação deve estar orientada por uma formação epistemológica sólida, voltada à inclusão e à construção coletiva do conhecimento. Apesar de tratar de um cargo distinto, o estudo oferece pistas relevantes sobre a exigência de uma formação crítica e contextualizada para todos os profissionais que atuam na mediação entre gestão, currículo e práticas pedagógicas – inclusive os da área de TIC. A lógica da gestão democrática pressupõe que tais profissionais sejam capazes de colaborar com os demais atores escolares de forma integrada, respeitando as diretrizes do projeto político-pedagógico e contribuindo para a consolidação de uma cultura digital crítica (BIASE; SILVA, 2021).

A esse respeito, o estudo de Barleta e Neto (2020), embora focado na implementação do piso salarial profissional no Amapá, traz reflexões valiosas sobre a valorização e o reconhecimento dos profissionais da educação frente à lógica neoliberal de racionalização de recursos. Os autores destacam que a precarização salarial e a falta de políticas de valorização impactam diretamente a motivação e o desempenho dos profissionais, fenômeno que também atinge os técnicos de informática das escolas públicas. Tais condições tornam o ambiente escolar menos atrativo para profissionais qualificados da área de TIC, reduzindo as chances de retenção desses trabalhadores e comprometendo a continuidade de projetos pedagógicos que dependem de suporte tecnológico (BARLETA; NETO, 2020).

Por fim, o trabalho de Maldonado e Neira (2021) contribui com uma análise das experiências político-pedagógicas em aulas de Educação Física que integram a cultura afro-brasileira, indígena e negra, revelando a potência das práticas pedagógicas que incorporam aspectos sociais, culturais e tecnológicos. Embora não trate diretamente da atuação dos profissionais de TIC, o artigo reforça a importância de ações pedagógicas transversais e integradas, em que o domínio da cultura digital se entrelaça com outras dimensões do conhecimento. Isso sugere que o profissional de TIC, ao atuar em escolas com diversidade cultural, também precisa desenvolver competências interculturais e sensibilidade social, de modo a contribuir para uma educação democrática e inclusiva (MALDONADO; NEIRA, 2021).

Em síntese, os estudos analisados convergem para a necessidade de redefinição do perfil do profissional de TIC no contexto da educação básica pública, especialmente à luz das políticas de cultura digital e conectividade. A atuação desse profissional requer não apenas domínio técnico, mas também capacidade de articulação pedagógica, sensibilidade social e inserção crítica na dinâmica escolar. Portanto, a possibilidade de inserção do bacharel em TIC nas escolas públicas, como prevê a pergunta de pesquisa, depende de uma análise profunda dos marcos legais, das competências exigidas e das condições efetivas de trabalho oferecidas pelas políticas educacionais estaduais e federais.

3.8 Formação do Bacharel em TIC: Limites e Potencial para Atuação na Educação Básica

A discussão sobre a inserção do bacharel em Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no contexto da educação básica suscita importantes reflexões acerca da articulação entre formação acadêmica, competências exigidas pelas políticas públicas educacionais e os desafios concretos das práticas escolares. Considerando que os cursos de bacharelado em TIC, em geral, não possuem habilitação pedagógica tradicional, surge a necessidade de avaliar até que ponto as competências desenvolvidas nesses cursos dialogam com as demandas da escola pública contemporânea, especialmente em projetos de cultura digital e inovação pedagógica. A própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e programas estaduais como a “Escola Conectada” ampliaram o escopo de atuação de profissionais da área de tecnologia nas escolas, ao reconhecerem a importância de integrar o pensamento computacional, a linguagem digital e a resolução de problemas com apoio de tecnologias desde os anos iniciais da educação.

Nesse contexto, Meira, Santos e Leite (2020) realizaram uma investigação qualitativa com docentes bacharéis atuantes em cursos técnicos integrados ao ensino médio, evidenciando que tais profissionais, mesmo sem formação pedagógica formal, constroem saberes pedagógicos por meio da prática, da mediação com os estudantes e da interação com o coletivo escolar. A pesquisa identificou que a constituição de competências didático-metodológicas ocorre de forma situada e não linear, sendo influenciada pelas experiências cotidianas e pelas demandas institucionais. Os autores concluem que é possível desenvolver competências docentes no exercício da função, desde que haja abertura institucional e processos formativos contínuos. Essa constatação é particularmente relevante quando se observa a distinção tradicional entre os cursos de bacharelado, voltados predominantemente à formação técnica e científica para atuação no setor produtivo, e os de licenciatura, cuja estrutura curricular inclui obrigatoriamente disciplinas de natureza pedagógica e estágio supervisionado, habilitando o egresso à docência na educação básica, conforme definido pela Resolução CNE/CP nº 2/2019. A experiência analisada pelos autores aponta para a possibilidade de superação dessa dicotomia, desde que os bacharéis sejam acolhidos em programas institucionais de formação continuada que lhes permitam adquirir os fundamentos pedagógicos necessários à atuação educacional crítica e transformadora (Meira, Santos e Leite, 2020).

Complementarmente, o estudo de Sidericoudes et al. (2024) propõe o uso de programação computacional, como a linguagem Logo, como estratégia pedagógica para o ensino de matemática na educação básica, com base em pressupostos construcionistas. A proposta reforça a ideia de que a formação inicial e continuada dos professores deve integrar conhecimentos técnicos, pedagógicos e disciplinares, sugerindo que profissionais com formação técnica em computação, como os bacharéis em TIC, podem contribuir significativamente para esse processo, sobretudo em parceria com docentes licenciados. A atuação desses profissionais em projetos interdisciplinares e em laboratórios de informática escolar amplia o escopo da cultura digital e favorece o desenvolvimento do pensamento computacional entre os estudantes (SIDERICOUDES et al., 2024).

Nesse cenário, é preciso também considerar a importância das tecnologias inclusivas como componente da formação acadêmica. No âmbito do curso de TIC da UFSC Araranguá, destaca-se a atuação do professor Giovani Mendonça Lunardi e de seus orientandos em pesquisas voltadas às tecnologias assistivas e à inclusão digital. Dentre essas produções, vale mencionar o desenvolvimento de uma interface colaborativa para gestão da escolarização e do processo de ensino-aprendizagem na educação especial, voltada à inclusão de alunos com deficiência, proposta por Lunardi, Reus e Freire (2019). Além disso, destaca-se o projeto PAEI – Plataforma Virtual Colaborativa para Educação Inclusiva, coordenado por Lunardi no campus Araranguá, com foco na construção de ambientes digitais inclusivos. Em nível de graduação, o professor orientou o trabalho de conclusão de curso de Rodolfo Rocha Pirola, primeiro estudante surdo do campus, centrado na análise da usabilidade de glossários bilíngues Libras/Português. Essas experiências reforçam a potencialidade do bacharel em TIC para atuar de forma crítica e propositiva na educação básica, sobretudo em áreas como acessibilidade, tecnologias assistivas e mediação pedagógica digital, desde que haja políticas formativas e abertura institucional para sua inserção qualificada.

Embora o foco deste trabalho seja o curso de TIC da UFSC Araranguá, é possível observar que outras instituições também têm desenvolvido formações voltadas à atuação com tecnologias na educação, como os cursos de Licenciatura em Computação e os bacharelados interdisciplinares em Ciência e Tecnologia. Além disso, diretrizes como o Currículo Referência de Tecnologia da Informação e Comunicação para a Educação Básica (MEC, 2021) e o Referencial de

Competências Digitais para Docentes (MEC, 2022) evidenciam a necessidade de uma formação articulada entre conhecimento técnico, prática pedagógica e visão crítica. Tais documentos reforçam a pertinência de pensar formações híbridas e flexíveis, como o caso do curso analisado.

Lemos (2022) destaca que as TICs possuem um papel central no processo de inclusão de estudantes com deficiência, promovendo autonomia e acessibilidade. Para tanto, a formação de profissionais de TIC que atuam no ambiente escolar deve contemplar não apenas a capacitação técnica, mas também o compromisso com a equidade e a diversidade, o que implica uma compreensão mais ampla das práticas educativas. A atuação do bacharel em TIC, nesse sentido, pode ser decisiva para a implementação de recursos adaptativos, plataformas acessíveis e estratégias pedagógicas digitalmente mediadas (LEMOS, 2022).

Além disso, o artigo de Finardi et al., (2020) reforça a importância da formação crítica e intercultural de professores na era digital, apontando que abordagens como COIL (Collaborative Online International Learning) e CLIL (Content and Language Integrated Learning) oferecem novas possibilidades pedagógicas baseadas no uso das TIC. Embora o foco do estudo seja a formação de professores de línguas, os autores argumentam que as competências digitais, a compreensão da cultura digital e a capacidade de dialogar em ambientes híbridos e multilíngues são centrais para qualquer profissional da educação do século XXI – incluindo os da área técnica (FINARDI; HILDEBLANDO JÚNIOR; GUIMARÃES, 2020).

Por fim, Patrocino (2024) discute as hierarquias entre bacharelado e licenciatura nas universidades brasileiras, revelando que a valorização social e acadêmica dos bacharéis em áreas de exatas pode influenciar sua disposição para atuar no campo educacional. O estudo indica que, em áreas como a computação, os estudantes de bacharelado muitas vezes não se veem como potenciais educadores, o que exige estratégias institucionais de valorização da prática docente e de incentivo à formação pedagógica complementar. A articulação entre saber técnico e saber pedagógico, portanto, deve ser mediada por políticas institucionais de formação continuada e por espaços de colaboração entre licenciados e bacharéis, especialmente no campo da cultura digital (PATROCINO, 2024).

3.9 Políticas Educacionais em Santa Catarina: Escola Conectada, Cultura Digital e Documentos Oficiais

As políticas educacionais no estado de Santa Catarina têm passado por uma reconfiguração significativa a partir da incorporação da cultura digital como eixo estratégico para a modernização do ensino público. Nesse contexto, a iniciativa “Escola Conectada” figura como uma política pública de destaque, orientada à ampliação da infraestrutura tecnológica das escolas, formação docente para uso pedagógico das TIC e integração de práticas educativas baseadas na conectividade e na inovação. A análise dessas políticas no plano estadual exige a leitura articulada de documentos como o Currículo Base do Território Catarinense (CBTC), os editais de contratação da Secretaria de Estado da Educação (SED/SC), os projetos pedagógicos institucionais que vêm gerando produtos educacionais alinhados às diretrizes da cultura digital e dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

Nesse sentido, Neri et al. (2022) apresentam uma síntese de produtos educacionais produzidos no Mestrado Profissional em Educação Básica da UNIARP (SC), os quais incorporam metodologias transdisciplinares, recursos digitais e conexões com os ODS. Os autores argumentam que tais iniciativas revelam uma perspectiva pedagógica contemporânea e globalizada, que propõe a inserção das tecnologias não apenas como ferramentas, mas como meio para práticas sustentáveis, colaborativas e conectadas com o território e com as realidades locais das escolas catarinenses (NERI et al., 2022).

Complementarmente, Teixeira e Gianezini (2021) analisam a expansão do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) sob a perspectiva das políticas sociais, destacando como a interiorização da educação técnica e tecnológica impacta positivamente comunidades antes desassistidas. Essa expansão, ainda que no âmbito da educação profissional, revela a importância do arranjo produtivo local e da conexão entre a formação técnica e a atuação comunitária. A lógica de articulação entre território, conectividade e formação cidadã encontra ressonância nas propostas de cultura digital aplicadas também ao ensino básico, especialmente quando se pensa em políticas públicas integradas e inclusivas (TEIXEIRA; GIANEZINI, 2021).

Outra contribuição vem do estudo de Meurer, Amorim e Grosch (2020), que comparam a proposta curricular de Santa Catarina com a concepção de escola

unitária de Gramsci, evidenciando contradições entre a teoria e a prática curricular adotada pelo Estado. Embora o foco esteja na dimensão ideológica e filosófica do currículo, o artigo fornece subsídios relevantes para entender como os documentos oficiais podem silenciar abordagens críticas e despolitizar o uso das tecnologias no cotidiano escolar, quando apresentam a cultura digital de forma instrumental e técnica, descolada das finalidades educativas mais amplas (MEURER; AMORIM; GROSCH, 2020).

No contexto catarinense, ainda que não sob gestão estadual, Pasqualli e Cassaro (2020) discutem as inovações pedagógicas na pós-graduação lato sensu do IFSC, com ênfase no uso da educação a distância. Os autores defendem que a incorporação das TICs precisa ser acompanhada de uma visão crítica e dialética da prática docente, que compreenda a educação como ato político. Assim, os avanços tecnológicos só se tornam relevantes quando articulados a projetos pedagógicos democráticos, planejados coletivamente e voltados à transformação da realidade escolar. Essa perspectiva é crucial para o sucesso de políticas como a “Escola Conectada”, que não deve se restringir à compra de equipamentos, mas sim à construção de ambientes formativos e de trabalho colaborativo (PASQUALLI; CASSARO, 2020).

Por fim, o estudo de Demarchi e Maieski (2022) avalia o uso de indicadores sociais educacionais em 11 municípios da região da AMFRI/SC para o monitoramento do ODS 4. Os autores concluem que, apesar dos avanços institucionais, há uma limitação quanto à efetividade desses indicadores na formulação de políticas públicas locais. Isso porque os dados produzidos pela Secretaria de Estado da Educação ainda não refletem as especificidades de cada unidade escolar, o que pode comprometer a implementação de programas como o “Escola Conectada”. A ausência de dados qualitativos e localizados enfraquece o planejamento estratégico e pode invisibilizar desigualdades digitais, sobretudo em comunidades mais vulneráveis (DEMARCHI; MAIESKI, 2022).

Portanto, a análise das políticas públicas em Santa Catarina revela um esforço considerável de integração das tecnologias digitais ao processo educativo. No entanto, os documentos e experiências analisados indicam que o sucesso dessas políticas depende não apenas da estrutura técnica, mas da articulação entre currículo, formação docente, indicadores sociais e protagonismo pedagógico. Nesse cenário, o papel do profissional de TIC deve ser considerado como parte estratégica

da equipe escolar, contribuindo para a formação de uma cultura digital crítica, democrática e alinhada às demandas locais e globais da educação contemporânea.

3.10 Conexão entre Educação, Trabalho e Tecnologia: Implicações Curriculares e Políticas Públicas

A relação entre educação, trabalho e tecnologia é um dos pilares das políticas educacionais contemporâneas, sobretudo no contexto da cultura digital e das reformas curriculares guiadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A proposta de formação integral e desenvolvimento de competências, como o pensamento computacional, a resolução de problemas e o letramento digital, insere-se num cenário de crescente digitalização do mundo do trabalho. Nesse sentido, os currículos escolares têm sido desafiados a incorporar práticas pedagógicas que articulem os saberes escolares com as demandas tecnológicas e socioeconômicas atuais. Esse movimento exige a formação de sujeitos críticos, autônomos e capazes de utilizar as TIC não apenas como ferramentas, mas como meio de ação social e inserção cidadã.

No mesmo sentido, Rabelo (2020) discute como as políticas educacionais influenciam a elaboração e uso dos textos curriculares na educação básica. A autora aponta que há um descompasso entre os documentos produzidos em nível central e as práticas escolares cotidianas, o que compromete a efetividade de propostas como a inserção de tecnologia no currículo. A ausência de articulação entre políticas e contexto escolar evidencia a necessidade de práticas curriculares mais próximas da realidade dos estudantes e dos desafios do mundo do trabalho, considerando a tecnologia como dimensão formativa essencial (RABELO, 2020).

Gonzales et al. (2021) aprofundam esse debate ao refletir sobre a apropriação tecnológica no ensino de matemática. A partir de uma revisão teórica, os autores propõem que a inserção da tecnologia nas práticas docentes deve ser compreendida como processo de apropriação crítica, e não mera aplicação de recursos. Essa perspectiva fortalece a ideia de que o uso das TIC deve estar integrado à formação dos professores e ao desenvolvimento curricular, preparando os estudantes para uma realidade em que as habilidades digitais são imprescindíveis para o exercício profissional e a participação social (GONZALES et al., 2021).

Por fim, Santos et al. (2021) abordam os Recursos Educacionais Abertos (REA) como ferramentas de apoio à formação docente e ao trabalho com tecnologia em sala de aula. Os autores argumentam que os REA permitem práticas colaborativas e autorais, ao mesmo tempo que fomentam a democratização do conhecimento. Ainda que enfrentem barreiras institucionais, esses recursos são potentes instrumentos para integrar educação, trabalho e cultura digital no cotidiano escolar, especialmente em contextos onde faltam recursos e formação específica (SANTOS; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2021).

Dessa forma, a intersecção entre currículo, trabalho e tecnologia não pode ser pensada apenas como um alinhamento de conteúdos à lógica do mercado, mas como uma oportunidade de formar sujeitos críticos, criativos e socialmente comprometidos. As políticas públicas e os projetos curriculares devem considerar essa complexidade, reconhecendo a importância de uma formação técnico-humanista que prepare os estudantes para o mundo do trabalho sem abrir mão da autonomia e da justiça social.

3.11 Formação Continuada e Interdisciplinaridade: Estratégias para a Consolidação do Papel do Profissional de TIC na Educação Básica

A consolidação da cultura digital nas escolas públicas brasileiras, em especial no contexto catarinense, demanda não apenas investimentos em infraestrutura e revisão curricular, mas também a construção de percursos formativos contínuos e interdisciplinares capazes de integrar os profissionais de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) de maneira crítica e colaborativa ao cotidiano escolar. Considerando que o bacharelado em TIC, conforme demonstrado nos capítulos anteriores, não contempla uma formação pedagógica formal em seus currículos tradicionais, torna-se imprescindível pensar em alternativas institucionais que possibilitem sua formação complementar por meio de políticas públicas de formação continuada e de estratégias de trabalho intersetorial dentro da escola. Entende-se por trabalho intersetorial a articulação entre diferentes setores institucionais — como pedagogia, tecnologia, gestão escolar e políticas públicas — com o objetivo de promover ações integradas e coerentes, capazes de responder de forma mais

efetiva às complexas demandas educacionais. Essa abordagem não apenas responde às lacunas identificadas nas diretrizes da SED/SC e nos programas como o Escola Conectada, mas também reforça a potencialidade transformadora da atuação dos profissionais de TIC quando inseridos em contextos formativos que valorizam o diálogo entre saberes técnicos e pedagógicos.

A literatura já sinaliza a importância da formação em serviço como elemento central para a constituição de competências profissionais em contextos escolares. Meira, Santos e Leite (2020) evidenciaram que a constituição de saberes pedagógicos entre bacharéis inseridos no ensino técnico ocorre de forma situada, a partir da experiência cotidiana e da colaboração com outros docentes, indicando que a prática pode ser um espaço potente de aprendizagem quando acompanhada por ações reflexivas e suporte institucional. Da mesma forma, a pesquisa de Nogaro, Kuhn e Moreira (2021) apontou para a necessidade de políticas estruturadas de indução profissional, que considerem as especificidades do ambiente escolar e promovam a integração entre os diferentes membros da comunidade educativa. Nesse contexto, a formação continuada emerge como eixo estratégico para qualificar a atuação do profissional de TIC, permitindo que ele desenvolva não apenas habilidades técnicas, mas também competências didático-metodológicas, sensibilidade social e capacidade de mediação entre currículo, tecnologia e realidade local.

A interdisciplinaridade é compreendida como uma abordagem pedagógica e epistemológica que busca a integração entre diferentes áreas do conhecimento na construção de compreensões mais amplas e contextualizadas sobre os fenômenos estudados. Diferente da simples justaposição de conteúdos, ela propõe um diálogo entre saberes, metodologias e linguagens, promovendo a superação da fragmentação do currículo escolar tradicional. Segundo Japiassu (1976), a interdisciplinaridade implica a cooperação efetiva entre disciplinas, com vistas à elaboração de sínteses e à resolução de problemas complexos que não podem ser plenamente compreendidos a partir de uma única perspectiva. No contexto educacional, especialmente quando se trata da cultura digital, a interdisciplinaridade torna-se essencial, pois as tecnologias atravessam diversas áreas do saber e demandam práticas pedagógicas integradas, colaborativas e inovadoras, capazes de responder às transformações sociais, cognitivas e comunicacionais do século XXI.

Entretanto, a implementação de estratégias de formação continuada e de práticas interdisciplinares enfrenta diversos desafios. Entre eles, destaca-se a ausência de normativas claras sobre a função pedagógica dos profissionais de TIC, a falta de programas específicos de formação voltados a esse público e as limitações orçamentárias e estruturais que afetam grande parte das escolas públicas. A análise dos editais da SED/SC mostra avanços no reconhecimento da importância da formação técnica desses profissionais, mas ainda carece de uma política sistêmica que articule sua atuação com os demais componentes da equipe pedagógica. Como demonstrado por Barroso e Will (2021), a inovação pedagógica depende de condições objetivas de trabalho, formação continuada qualificada e modelos de gestão escolar que favoreçam a participação ativa dos educadores e técnicos no processo educativo. Sem essas condições, os profissionais de TIC permanecem restritos a funções operacionais, sem poder exercer plenamente seu papel formativo e colaborativo.

Dessa forma, o fortalecimento da formação continuada e da interdisciplinaridade representa um caminho promissor para superar os limites impostos pela formação inicial dos bacharéis em TIC e para consolidar sua atuação como agentes estratégicos na implementação das políticas de cultura digital nas escolas catarinenses. Para tanto, é necessário que as políticas públicas estaduais e federais reconheçam a especificidade desse grupo profissional, promovendo ações formativas que valorizem sua inserção no ambiente escolar e fomentem práticas pedagógicas colaborativas e contextualizadas. Ao incorporar os profissionais de TIC em uma perspectiva ampliada de educação, que valorize o trabalho em equipe, a transversalidade curricular e o compromisso social, a escola pública pode avançar rumo a uma cultura digital crítica, inclusiva e transformadora.

3.12 Políticas Educacionais e a Falta de Regulamentação do Profissional de TIC

Um dos principais entraves à consolidação da atuação do profissional de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nas escolas públicas brasileiras é a ausência de uma regulamentação clara e específica sobre suas funções, prerrogativas e vínculos institucionais. No caso de Santa Catarina, embora os editais da Secretaria de Estado da Educação (SED/SC) reconheçam a importância de

profissionais com competências técnico-pedagógicas no contexto da cultura digital, ainda não há um marco legal consolidado que delimite suas atribuições e estabeleça sua presença como permanente no quadro funcional das escolas. Essa lacuna normativa gera implicações profundas para a estruturação das políticas educacionais voltadas à cultura digital, pois impede a construção de uma carreira técnica estável, dificulta a articulação entre práticas pedagógicas e inovação tecnológica e contribui para a ambiguidade funcional desses trabalhadores no espaço escolar.

O cenário se agrava quando observamos que grande parte das contratações para funções técnicas de apoio à cultura digital ocorre sob vínculos precários, como contratos temporários ou por terceirização, o que compromete a continuidade dos projetos institucionais. Como argumentam Barleta e Neto (2020), a precarização do trabalho educacional impacta diretamente na qualidade das políticas públicas, inviabilizando a retenção de profissionais qualificados e a implementação de ações pedagógicas de médio e longo prazo. No caso dos profissionais de TIC, essa rotatividade constante afeta a construção de vínculos com a equipe pedagógica e com os estudantes, além de limitar sua participação em processos estruturantes como o planejamento curricular e a gestão democrática.

Ademais, mesmo diante da valorização da cultura digital nos documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e o Currículo Base do Território Catarinense (CBTC), a atuação dos profissionais de TIC ainda é concebida, muitas vezes, sob uma lógica instrumental e restrita ao suporte técnico. Tal concepção desconsidera a complexidade da mediação tecnológica no contexto escolar e inviabiliza a construção de uma atuação híbrida, capaz de dialogar com os aspectos formativos, administrativos e didático-metodológicos da prática educativa. Como alertam Jorge e Silva (2023), a ausência de regulamentação específica acentua os riscos de instrumentalização acrítica das tecnologias e impede que os profissionais de TIC assumam seu papel de agentes educacionais efetivos. Nesse contexto, torna-se urgente o debate público sobre a criação de uma legislação que reconheça o caráter técnico-pedagógico da atuação desses profissionais e assegure sua valorização institucional e formativa.

3.13 Práticas Interdisciplinares e o Reconhecimento do Perfil Híbrido do Profissional de TIC

Paralelamente ao problema da regulamentação, emerge outra dimensão fundamental para a inserção qualificada do profissional de TIC na educação básica: a necessidade de práticas pedagógicas interdisciplinares que articulem conhecimentos técnicos e educativos. A cultura digital, ao ser reconhecida como competência transversal pela BNCC, demanda ações que vão além da mera utilização de ferramentas tecnológicas, exigindo uma atuação que promova a integração curricular, a formação continuada e a colaboração entre diferentes áreas do saber. A efetividade dessa proposta, entretanto, depende do reconhecimento institucional do profissional de TIC como sujeito capaz de contribuir para a construção de propostas pedagógicas inovadoras, colaborativas e contextualmente significativas.

Nessa direção, estudos como os de Neri et al. (2022) e Barroso e Will (2021) evidenciam que o sucesso de políticas educacionais como o programa Escola Conectada está diretamente associado à presença de equipes escolares integradas, compostas por profissionais com formações complementares. A atuação interdisciplinar do bacharel em TIC, especialmente em atividades de apoio à docência, desenvolvimento de projetos integradores e mediação em ambientes virtuais de aprendizagem, revela-se estratégica para o fortalecimento da cultura digital na escola pública. Entretanto, tal inserção exige mais do que reconhecimento informal: requer políticas formativas específicas, planejamento coletivo e regulamentação compatível com a natureza complexa da função.

Essa perspectiva de atuação híbrida rompe com o modelo tradicional de segmentação profissional nas escolas e propõe uma nova compreensão do papel dos técnicos em educação, integrando-os como sujeitos pedagógicos com competências específicas para atuar em diálogo com docentes, gestores e estudantes. O profissional de TIC, nesse arranjo, não é apenas um operador de sistemas, mas um mediador das interações pedagógicas digitais, cuja atuação pode potencializar a inovação curricular, a personalização do ensino e a apropriação crítica das tecnologias educacionais. Para isso, torna-se imprescindível superar os entraves legais, administrativos e culturais que ainda restringem sua participação plena na vida pedagógica da escola.

3.14 Inserção do Profissional de TIC nos Projetos Político-Pedagógicos: Desafios Institucionais e Possibilidades Transformadoras

A efetivação das políticas de cultura digital na educação básica pública não pode ocorrer à margem do Projeto Político-Pedagógico (PPP) das instituições escolares. Como documento orientador da prática educativa, o PPP é o espaço por excelência onde se consolidam as finalidades da escola, os princípios que regem sua atuação e as estratégias para o cumprimento de sua função social. Entretanto, a análise dos documentos normativos e dos editais da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC) revela que a presença do profissional de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) ainda é marginal ou implicitamente mencionada nos processos de construção, implementação e avaliação dos PPPs. Essa ausência simbólica e institucional contribui para a fragmentação das ações pedagógicas envolvendo tecnologias digitais, relegando o profissional de TIC a funções técnicas dissociadas das dimensões formativas e político-educativas da escola.

Essa realidade contradiz as diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelo Currículo Base do Território Catarinense (CBTC), os quais reconhecem a cultura digital como competência transversal a ser incorporada nas práticas educativas de todas as etapas da educação básica. Para que essa competência seja efetivamente desenvolvida, é necessário que os profissionais responsáveis por sua mediação estejam plenamente integrados ao planejamento pedagógico da escola, com participação ativa nos colegiados, conselhos escolares e equipes multidisciplinares. No entanto, conforme apontam estudos como os de Meira, Santos e Leite (2020), a atuação do bacharel em TIC nas instituições escolares ocorre, muitas vezes, de forma improvisada e desconectada do planejamento coletivo, dificultando sua contribuição para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares e para a formação digital crítica dos estudantes.

A ausência de diretrizes claras sobre o papel do profissional de TIC no PPP também reflete uma concepção limitada da cultura digital, reduzida à sua dimensão operacional e tecnológica. Segundo Barroso e Will (2021), a inovação pedagógica mediada por tecnologias digitais depende de uma gestão democrática e de uma cultura institucional que valorize a colaboração, o protagonismo dos educadores e a

articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Sem a inserção do profissional de TIC nos espaços de decisão pedagógica da escola, os projetos digitais tendem a ser episódicos, pouco integrados e vulneráveis à descontinuidade, mesmo quando há investimentos significativos em infraestrutura e formação técnica. Essa fragilidade compromete a construção de uma cultura digital sólida e sustentável, ancorada em princípios de equidade, inclusão e justiça social.

Além disso, o não envolvimento do profissional de TIC na elaboração e na revisão dos PPPs também impede que sua atuação seja orientada por objetivos pedagógicos claros e compatíveis com o projeto educativo da escola. Como mostra a pesquisa de Biase e Silva (2021), a eficácia de qualquer intervenção educativa depende do alinhamento entre os profissionais envolvidos e os princípios que orientam a ação institucional. A integração do bacharel em TIC ao PPP permitiria não apenas a valorização de seu trabalho, mas também a construção de uma identidade profissional educativa, articulada à missão da escola pública. Isso incluiria, por exemplo, a colaboração na elaboração de planos de aula mediados por tecnologia, o apoio na escolha e adaptação de plataformas digitais de aprendizagem e a mediação técnica em projetos interdisciplinares que envolvam linguagens computacionais, produção audiovisual ou cultura maker.

Outro ponto relevante diz respeito à formação dos gestores escolares para compreenderem o papel estratégico do profissional de TIC na construção e execução do PPP. Conforme discutido por Menezes, Oliveira e Sedano (2023), muitos coordenadores pedagógicos e diretores enfrentam dificuldades para integrar as demandas da cultura digital ao planejamento institucional, em função de lacunas em sua própria formação inicial e continuada. A criação de espaços de formação conjunta entre gestores, docentes e profissionais de TIC pode favorecer a construção de PPPs mais inclusivos, coerentes e responsivos às transformações tecnológicas e culturais do mundo contemporâneo. Essa estratégia pode ainda promover a coautoria de práticas pedagógicas e a construção de um ethos institucional que valorize a mediação tecnológica como dimensão inerente à formação integral dos estudantes.

Portanto, a inserção do profissional de TIC nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas públicas de Santa Catarina constitui uma condição essencial para a efetividade das políticas de cultura digital. Mais do que garantir sua presença física nas escolas, é necessário promover sua participação ativa e qualificada no

planejamento pedagógico, na gestão democrática e na avaliação institucional. Essa mudança requer o reconhecimento legal e político de sua função educativa, bem como a criação de mecanismos que garantam sua interlocução com os demais atores escolares. Ao integrar o profissional de TIC aos processos decisórios e formativos da escola, o PPP deixa de ser um documento burocrático e passa a refletir, de forma mais orgânica, a complexidade das práticas educativas contemporâneas, abrindo caminho para uma educação pública inovadora, crítica e digitalmente integrada.

3.15 O Profissional de TIC como Agente Estratégico na Formação Docente Continuada

A formação docente continuada tem se consolidado como uma das principais estratégias para a qualificação da prática pedagógica nas escolas públicas brasileiras, sobretudo diante dos desafios impostos pela incorporação da cultura digital ao cotidiano escolar. A partir da promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e das diretrizes estabelecidas pelo Currículo Base do Território Catarinense (CBTC), tornou-se imperativo que os professores desenvolvam competências para utilizar, avaliar e criar tecnologias digitais de forma crítica e significativa. Nesse cenário, o profissional de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), embora tradicionalmente concebido como um agente técnico, revela-se como um ator estratégico na mediação entre os conhecimentos tecnológicos e as práticas pedagógicas, desempenhando um papel cada vez mais relevante na formação continuada dos docentes da educação básica.

A atuação do profissional de TIC como formador não formal de professores tem se intensificado nos últimos anos, especialmente a partir da implementação de políticas públicas como o programa Escola Conectada. Os editais da SED/SC analisados nesta pesquisa indicam que, além das atribuições técnicas, espera-se que o orientador de laboratório de informática atue também no apoio à formação dos professores, oferecendo suporte no uso de ferramentas digitais, na elaboração de planos de aula mediados por tecnologias e na gestão de ambientes virtuais de aprendizagem. Essa expectativa, no entanto, ainda não está institucionalizada em termos de reconhecimento legal e formação específica, o que gera sobrecarga e insegurança quanto às fronteiras da atuação profissional, como alertam Jorge e

Silva (2023) ao discutirem os impactos da ausência de regulação sobre os trabalhadores da educação no contexto das TIC.

A literatura especializada reforça que a colaboração entre técnicos e professores pode ser altamente produtiva quando mediada por processos formativos horizontais, dialógicos e baseados na resolução de problemas concretos do cotidiano escolar. Meira, Santos e Leite (2020) mostram que o saber pedagógico pode emergir de práticas colaborativas entre docentes e profissionais com formação técnica, desde que haja abertura institucional e reconhecimento mútuo das competências envolvidas. Do mesmo modo, Sidericoudes et al. (2024) destacam a importância do trabalho conjunto na implementação de projetos interdisciplinares que envolvam programação computacional, reforçando a ideia de que o conhecimento técnico pode ser pedagogicamente ressignificado em espaços coletivos de formação continuada.

Nesse sentido, o profissional de TIC pode atuar não apenas como suporte técnico, mas como parceiro pedagógico na formação docente, contribuindo com sua expertise para a apropriação crítica das tecnologias educacionais. Sua atuação pode ser decisiva na mediação de oficinas, grupos de estudo, formações em serviço e no acompanhamento de projetos pedagógicos que envolvam o uso de TIC, como laboratórios maker, produção de mídias escolares e plataformas de ensino híbrido. Essa atuação, no entanto, requer que o próprio profissional de TIC esteja inserido em processos de formação continuada, voltados não apenas ao domínio técnico, mas também à compreensão das dinâmicas escolares, das metodologias ativas e das políticas educacionais.

A pesquisa de Barroso e Will (2021), ao analisar uma escola pública de Florianópolis que se destaca pelo uso criativo das tecnologias, evidencia que o sucesso de iniciativas inovadoras depende de uma cultura institucional que valorize a formação continuada como prática coletiva, integrada à gestão escolar. Nessa perspectiva, o profissional de TIC pode atuar como elo entre a política institucional e a prática docente, contribuindo para a superação das barreiras técnicas, simbólicas e pedagógicas que ainda impedem a plena inserção da cultura digital nas escolas. A valorização desse papel passa pela criação de espaços formais de atuação, definição clara de atribuições e inclusão do profissional de TIC nas equipes de formação e planejamento das redes de ensino.

Portanto, reconhecer o profissional de TIC como agente estratégico na formação docente continuada representa não apenas um avanço nas políticas de cultura digital, mas também uma resposta coerente às exigências da educação do século XXI. Sua atuação pode ampliar as possibilidades de inovação pedagógica, promover maior integração curricular das tecnologias e fortalecer a autonomia docente frente aos desafios da digitalização do ensino. Para isso, é necessário que as políticas públicas avancem no sentido de institucionalizar essa função, garantindo condições de trabalho, formação específica e inserção legítima desses profissionais nos processos formativos escolares. Ao assumir esse papel, o bacharel em TIC transcende a lógica instrumental da técnica e passa a compor, de forma plena, o coletivo pedagógico da escola pública contemporânea.

4 ANÁLISE E RESULTADOS

A análise dos resultados obtidos nesta pesquisa partiu do cotejamento entre os documentos normativos federais e estaduais — como a BNCC e o Currículo Base do Território Catarinense (CBTC) — e os editais e diretrizes da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC), com o objetivo de identificar como se configura o perfil esperado do profissional de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nas políticas públicas de cultura digital. A leitura crítica desses documentos revelou que, embora exista uma valorização explícita da cultura digital como competência transversal a ser desenvolvida na educação básica, ainda são escassas as normativas que regulam de maneira clara e objetiva a atuação do bacharel em TIC no ambiente escolar. A Base Nacional Comum Curricular estabelece a cultura digital como uma das dez competências gerais da educação básica, propondo o uso criativo, crítico e ético das tecnologias em todas as etapas e modalidades de ensino. No entanto, a sua operacionalização depende da existência de uma equipe escolar multidisciplinar, com formação técnica e pedagógica, capaz de articular o uso das tecnologias às práticas educativas cotidianas — e é justamente nesse ponto que se encontra uma das principais lacunas das políticas públicas analisadas.

No contexto estadual, o Currículo Base do Território Catarinense reitera os princípios da BNCC e apresenta a cultura digital como eixo transversal para o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais. Entretanto, tanto o

CBTC quanto os editais da SED/SC não definem de forma normativa e consolidada o papel do profissional de TIC como membro da equipe pedagógica da escola. Os editais de contratação, embora reconheçam a necessidade de formação em áreas como Sistemas de Informação, Ciência da Computação e Engenharia de Software, ainda atribuem aos orientadores de laboratório de informática funções predominantemente operacionais e de suporte técnico, deixando em aberto a possibilidade de atuação pedagógica ou formativa. Apesar disso, observa-se um movimento implícito de ampliação das atribuições, incluindo o apoio à formação docente, o desenvolvimento de conteúdos digitais, a administração de plataformas de aprendizagem e a mediação entre o corpo docente e as inovações tecnológicas.

A literatura acadêmica recente, revisada a partir de fontes como SciELO, Google Scholar e o Portal de Periódicos da CAPES, reforça o diagnóstico de que há um descompasso entre o perfil formativo do bacharel em TIC e as exigências das políticas educacionais em vigor. Enquanto os cursos de TIC — como o ofertado pela UFSC — priorizam competências técnicas robustas nas áreas de redes, desenvolvimento de sistemas, banco de dados e segurança da informação, as funções desempenhadas nas escolas públicas requerem também habilidades pedagógicas, capacidade de trabalhar em equipe e sensibilidade para lidar com os desafios educacionais contemporâneos. Estudos como os de Meira, Santos e Leite (2020) mostram que muitos profissionais constroem saberes pedagógicos no exercício da função, a partir da interação com docentes e da vivência em projetos interdisciplinares, o que demonstra a viabilidade da atuação do bacharel em TIC em ambientes escolares, desde que amparado por processos formativos continuados e políticas institucionais de reconhecimento.

Outro dado importante evidenciado na análise documental refere-se à ausência de regulamentação legal específica para o profissional de TIC no sistema educacional. Essa lacuna compromete não apenas a valorização desses trabalhadores, mas também a clareza quanto às suas funções, sua remuneração e sua permanência no ambiente escolar. Sem um marco normativo consistente, prevalecem vínculos precários, contratos temporários e uma lógica de terceirização que fragiliza a continuidade de projetos pedagógicos baseados na cultura digital. Essa instabilidade repercute negativamente tanto na motivação dos profissionais quanto na capacidade da escola de consolidar práticas inovadoras sustentáveis. A análise dos editais da SED/SC reforça essa constatação ao evidenciar, por exemplo,

a ausência de critérios objetivos para a progressão funcional ou de diretrizes para a participação do profissional de TIC nos colegiados pedagógicos, conselhos escolares ou instâncias de decisão coletiva.

Apesar dessas fragilidades institucionais, os dados analisados indicam que o profissional de TIC pode atuar de forma estratégica na promoção da cultura digital nas escolas, especialmente quando inserido em equipes multidisciplinares e projetos formativos. Sua expertise técnica é indispensável para a configuração e manutenção de redes, gestão de ambientes virtuais de aprendizagem, produção de materiais digitais e suporte a metodologias ativas. A literatura científica corrobora essa perspectiva, ao destacar a importância da mediação tecnológica como dimensão fundamental da formação integral dos estudantes no século XXI. Contudo, para que essa contribuição seja efetiva, é imprescindível que o Estado promova programas de formação continuada específicos para esses profissionais, bem como crie mecanismos institucionais que possibilitem sua integração ao projeto político-pedagógico da escola. Isso inclui, por exemplo, a previsão de carga horária para planejamento conjunto com professores, participação em reuniões pedagógicas e acesso a recursos formativos voltados à pedagogia, à didática e à educação digital.

Em síntese, a análise dos resultados confirma a hipótese central desta pesquisa: o bacharel em TIC possui um perfil formativo tecnicamente compatível com as exigências contemporâneas da cultura digital nas escolas públicas, mas sua inserção plena na educação básica depende de complementações pedagógicas, de regulamentação legal específica e de políticas públicas que reconheçam sua atuação como componente estruturante da equipe escolar. A construção desse novo perfil profissional, híbrido e colaborativo, exige o rompimento com visões dicotômicas entre técnica e pedagogia, e demanda um esforço articulado entre instituições formadoras, gestores educacionais e os próprios profissionais da área. Ao valorizar essa atuação integrada, as escolas públicas catarinenses poderão efetivar, de maneira mais consistente, as diretrizes da BNCC e do CBTC, promovendo uma cultura digital crítica, democrática e transformadora.

Dessa forma, a formação do bacharel em TIC, embora tradicionalmente orientada à atuação técnica, apresenta potencial para inserção na educação básica, especialmente em funções relacionadas à mediação tecnológica, suporte pedagógico, inovação digital e formação de professores. Para isso, é necessário um

reposicionamento político-institucional que reconheça a especificidade dessa formação e promova programas de integração entre os campos da tecnologia e da educação. A atuação qualificada e crítica desses profissionais pode ser estratégica para o fortalecimento das políticas de cultura digital e conectividade nas escolas públicas, contribuindo para a superação do abismo entre inovação tecnológica e prática pedagógica.

5 CONCLUSÃO

Os dados analisados indicam que a política de conectividade escolar em Santa Catarina ainda possui lacunas significativas em relação à valorização, formação e aproveitamento do potencial dos profissionais da área de TIC. A ausência de diretrizes claras sobre o perfil profissional desejado, bem como a indefinição sobre sua atuação pedagógica ou meramente técnica, impacta diretamente na efetivação de uma cultura digital crítica, inclusiva e transformadora nas escolas públicas.

A indefinição sobre o perfil profissional do bacharel em TIC nas políticas educacionais catarinenses dificulta a inserção efetiva desses sujeitos no cotidiano escolar. Essa ambiguidade gera insegurança institucional quanto às atribuições do profissional, criando barreiras para sua atuação integrada aos projetos pedagógicos. Como consequência, a cultura digital tende a ser tratada como uma dimensão técnica, e não como um processo formativo, o que compromete sua real integração à escola.

Nesse sentido, recomenda-se que futuras políticas educacionais:

- Reconheçam o profissional de TIC como um agente potencialmente pedagógico, com papel formativo junto à comunidade escolar;
- Promovam programas de formação continuada voltados ao diálogo entre tecnologia, currículo e práticas pedagógicas;
- Estimulem o desenvolvimento de trajetórias formativas híbridas (como bacharelado com complementação pedagógica ou licenciatura plena),

ampliando as possibilidades de atuação na educação básica;

- Estabeleçam diretrizes claras sobre as atribuições do profissional de TIC na escola pública, de modo a superar a lógica da contratação exclusivamente técnica;

- Incentivem a integração entre universidades públicas e redes de ensino, para repensar a formação inicial de profissionais voltados à mediação tecnológica na escola.

Considerando o potencial de atuação do bacharel em TIC na mediação tecnológica e pedagógica, recomenda-se que tanto os órgãos gestores da educação quanto às universidades proponham mudanças legislativas ou normativas que reconheçam esse profissional como agente apto a atuar não apenas em funções técnicas, mas também em atividades formativas e pedagógicas. A ausência de regulamentação nesse sentido limita o aproveitamento de competências essenciais à integração crítica da cultura digital nas escolas públicas.

Além disso, sugere-se que as instituições formadoras do profissional de TIC, especialmente as universidades públicas, considerem a inclusão de componentes curriculares voltados à prática pedagógica, mesmo nos cursos de bacharelado. Essa proposta pode se concretizar por meio da oferta de uma formação pedagógica complementar, da criação de trajetórias híbridas que combinem bacharelado e licenciatura, ou da flexibilização da escolha, permitindo que o discente opte entre a formação técnica, a formação docente ou ambas — conforme já ocorre em cursos como Ciências Sociais na própria UFSC.

Portanto, conclui-se que o bacharel em TIC pode sim contribuir de forma significativa para a consolidação de políticas educacionais voltadas à cultura digital, desde que haja reconhecimento normativo da especificidade de seu papel e oferta de formação pedagógica complementar que o capacite para intervir criticamente no espaço escolar. A construção desse perfil híbrido – técnico e educativo – exige o rompimento com visões dicotômicas entre ensino e tecnologia, bem como o investimento em políticas públicas que valorizem o trabalho colaborativo, a gestão

democrática e a inclusão digital como componentes centrais de uma escola verdadeiramente conectada com os desafios do século XXI.

Dessa forma, a pesquisa contribui não apenas para o debate acadêmico, mas também para a construção de caminhos mais coerentes entre cultura digital e política educacional, especialmente no contexto catarinense. Para melhor compreensão das distinções conceituais utilizadas ao longo do trabalho, recomenda-se a consulta ao Apêndice A.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Juliano Oliveira de et al. **Memórias digitais de Araranguá: desenvolvimento de uma aplicação multimídia para web do museu histórico de Araranguá.** 2016.

BALL, Stephen J. **Política educacional, globalização e cidadania**. Revista Brasileira de Educação, n. 17, p. 35–45, 2001

BARLETA, I. A.; NETO, F. F. C. **Piso salarial profissional nacional do magistério: implementação na Rede Pública de Ensino da Educação Básica estadual do Amapá**. Revista de Educação, v. 14, 2020.

BARROSO, C. K. B.; WILL, D. M. **Inovação pedagógica e gestão democrática**. Revista de Educação, v. 3, p. 67–88, 2021.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Metodologias ativas para uma aprendizagem significativa**. Curitiba: Intersaberes, 2016.

BIASE, É.; SILVA, F. D. R. **Inspeção escolar no contexto das políticas de gestão democrática de educação**. Latin American Journal of Development, v. 3, n. 5, 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Portaria MEC nº 26, de 5 de dezembro de 2017**. Institui o Programa de Inovação Educação Conectada. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 6 dez. 2017.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; MARIM, Rafael Antonio Duarte Oliveira. **Os sentidos da docência no ensino superior: o perfil do docente na contemporaneidade.** Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 164–186, jan./abr. 2017.

CORREIA, D. A. et al. **A educação profissional tecnológica na Base Nacional Comum Curricular: concepções e contradições**. Radiation Protection Dosimetry, v. 5, p. 563–581, 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A educação e o direito à educação na constituição brasileira de 1988**. Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 7–18, 2002.

DEMARCHI, C.; MAIESKI, E. C. **Indicadores sociais para políticas públicas de educação nos municípios da AMFRI: diagnóstico da situação em relação ao ODS 4 diante da pandemia de COVID-19**. Ponto de Vista Jurídico, 2022.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Política educacional brasileira: uma análise da produção do campo nos anos 2000**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 27, n. 1, p. 9–32, jan./abr. 2011.

FINARDI, K.; HILDEBLANDO JÚNIOR, C. A.; GUIMARÃES, F. F. **Affordances da formação de professores de línguas na era digital**. Revista Eletrônica de Educação, v. 14, p. 3723011, 2020.

GONZALES, K. G.; SILVA, K. A. D. G.; LOPES JÚNIOR, O. S. **Reflexões sobre a apropriação das tecnologias digitais no ensino de matemática: uma proposta a partir de uma revisão teórica**. Journal Internacional de Estudos em Educação Matemática, v. 14, n. 3, p. 302–311, 2021.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JORGE, W. J.; SILVA, L. M. M. **Os direitos da personalidade e a precarização do trabalho docente frente aos recursos de tecnologia de informação e comunicação (TICs)**. Revista da Faculdade de Direito da UERJ, 2023.

KENSKI, Vani Moreira; MORAN, José Manuel. (Org.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 22. ed. Campinas: Papirus, 2016.

LEMOS, André. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2002.

LEMOS, B. **Importância das tecnologias inclusivas na formação acadêmica**. Revista Ciência em Evidência, v. 2, n. 2, 2022.

LUNARDI, Giovani Mendonça; REUS, Vanessa Bobsin; FREIRE, Tatiane G. Nunes. **Interface colaborativa para gestão da escolarização e do processo de ensino-aprendizagem na educação especial.** In: Anais do XX Simpósio Brasileiro de Informática na Educação. 2019.

LUNARDI, Giovani Mendonça (Coord.). **Plataforma Virtual Colaborativa para Educação Inclusiva (PAEI)**. UFSC Araranguá, 2019. Projeto de extensão.

MAGAGNIN, Rosilane de Bitencourt Marcelino et al. **Integração das TIC na educação básica em Maracajá/SC: estudo de caso da parceria entre Prefeitura Municipal e o RExLab/UFSC.** 2022.

MALDONADO, D.; NEIRA, M. **O lugar da cultura negra, afro-brasileira e indígena nas aulas de Educação Física**. Caderno de Educação Física e Esporte, 2021.

MASON, Ana Paula Uliana et al. **Implementação de ensino híbrido em um curso superior de Tecnologia de Informação e Comunicação**. 2023.

MEIRA, R. L.; SANTOS, J. R.; LEITE, M. **A constituição de saberes pedagógicos no contexto das práticas docentes de bacharéis: indicativos para reflexão**. Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas, v. 20, p. 257–275, 2020.

MENEZES, L. C. F.; OLIVEIRA, R. R.; SEDANO, L. **A nova BNCC e a organização por áreas do conhecimento: desafios ao desenvolvimento profissional do(a) coordenador(a) pedagógico(a)**. Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas, v. 24, n. 2, p. 251–259, 2023.

MEURER, D.; AMORIM, F. V.; GROSCH, M. S. **A proposta curricular de Santa Catarina (2014) e a escola unitária de Antonio Gramsci: aproximações e contradições**. Revista de Educação, v. 14, 2020.

NERI, Daiane Aparecida et al. **Integração curricular e práticas pedagógicas colaborativas: desafios à formação docente interdisciplinar**. Revista Brasileira de Educação, v. 27, 2022.

NERI, E. L. et al. **Produtos educacionais do mestrado profissional e seu compromisso com o bem-estar individual e a melhora das relações que se estabelecem com os outros e com o meio ambiente**. Professare, v. 11, n. 1, 2022.

NOGARO, A.; KUHN, M.; MOREIRA, V. M. **Indução profissional de professores: o entre-lugar de constituição da identidade docente**. Revista de Educação, v. 15, 2021.

OLIVEIRA, Dalila. **As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização?**. Revista Educação em Questão, 2013.

OLIVEIRA, João Ferreira de. **Interdisciplinaridade e trabalho coletivo na escola: possibilidades e limites**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 34, n. 125, p. 497–515, 2013.

PASQUALLI, R.; CASSARO, C. A. **Inovações pedagógicas na pós-graduação na modalidade de Educação a Distância no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina**. Revista de Educação, v. 21, n. 2, 2020.

PATROCINO, L. **As hierarquias bacharelado/licenciatura em diferentes áreas do conhecimento: investimentos institucionais e estratégias de estudantes**. Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas, v. 24, n. 4, 2024.

PIROLA, Rodolfo Rocha. **Glossários sobre Tecnologia em Libras/Português: análise de usabilidade.** Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em TIC) – Universidade Federal de Santa Catarina, Araranguá, 2022

RABELO, A. O. **Políticas educacionais e a elaboração e uso de textos curriculares “para” e “na” educação básica: implicações para os campos da Didática e do Currículo**. Revista Latino-Americana de Educação, v. 50, p. 53–76, 2020.

SALES, G. F. et al. **Políticas públicas em educação: um estudo de caso sobre o currículo “IDEIA” de ciências do município de Sobral e a inserção das práticas**

de ciências e engenharia em sequências de ensino. Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas, v. 24, n. 4, p. 568–573, 2024.

SANTA CATARINA. **Secretaria de Estado da Educação. Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**. Florianópolis: SED, 2020. Disponível em: <https://www.educacao.sc.gov.br/index.php/curriculo-base>. Acesso em: 20 jun. 2025.

SANTA CATARINA. **Secretaria de Estado da Educação. Página institucional.** Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br>. Acesso em: 20 jun. 2025.

SANTAELLA, Lúcia. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTOS, A. C.; OLIVEIRA, T.; OLIVEIRA, M. G. L. **Os Recursos Educacionais Abertos (REA) como apoio à formação continuada docente**. Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas, v. 22, n. 2, p. 276–281, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; GARCIA, Rosalina Aparecida; CAMPOS, Rosângela Moraes. **Política educacional: uma leitura a partir da produção acadêmica da área**. Educação & Sociedade, v. 26, n. 93, 2005.

SIDERICOUDES, Marcelo et al. **Computação e interdisciplinaridade no ensino básico: perspectivas de integração entre áreas**. Revista Brasileira de Informática na Educação, v. 32, n. 1, p. 223–241, 2024.

SIDERICOUDES, O. et al. **Atividade de programação computacional para a aprendizagem de matemática na educação básica**. Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática, v. 17, n. 2, 2024.

TEIXEIRA, T.; GIANEZINI, K. **A expansão do Instituto Federal de Santa Catarina numa perspectiva de política social**. Revista de Políticas Públicas, v. 5, n. 1, 2021.

VERGES, Bruno de Oliveira; VERGES, Júlia Ferreira. **Ensino de geografia e cultura digital na educação profissional**. Revista Geografia em Questão, v. 14, n. 2, 2021.

APÊNDICE A - QUADRO COMPARATIVO DE TERMOS RELACIONADOS À CULTURA DIGITAL

Termo	**Foco Principal**	**Diferença Central**
Tecnologias digitais	Ferramentas e dispositivos	Meio técnico de suporte às ações humanas
Cultura Digital	Práticas sociais mediadas por tecnologia	Transformação cultural e educacional nas formas de interação, ensino e aprendizagem
Inclusão Digital	Acesso equitativo e uso consciente das TICs	Perspectiva social e política de superação das desigualdades
Inovação Tecnológica	Introdução de novidades com impacto social	Mudança disruptiva ou incremental que transforma processos e relações
Competências Digitais	Habilidades no uso consciente das TICs	Capacidade crítica, criativa e funcional para agir no mundo digital
Fluência Tecnológica	Capacidade criativa e adaptativa com tecnologias	Compreender, resolver problemas, criar soluções tecnológicas de forma crítica
Tecnologias Assistivas	Apoio à acessibilidade e inclusão	Recursos voltados a pessoas com deficiência para garantir autonomia e participação

Fonte: Autor.