



Que futuro esperar das escolas na cultura digital?

What future awaits schools in the digital culture?

Andresa Silva da Costa Mutz

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Porto Alegre-Brasil

Sandro Bortolazzo

Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)

Pelotas-Brasil

Resumo

Há duas décadas, Marisa Vorraber Costa (2004) levantou, em diálogo com pesquisadores da área da educação, a provocativa questão: a escola tem futuro? Em 2024, atualizamos o questionamento ao problematizamos o papel das escolas no contexto da cultura digital. Ancorado em referenciais teóricos dos Estudos Culturais e na perspectiva foucaultiana, exploramos a centralidade das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas, no currículo e na formação docente. Metodologicamente, adotamos uma abordagem dialógica entre os autores promovendo uma interlocução que integra teorização e relatos de experiência sobre a prática docente, com foco nos impactos e potencialidades dos artefatos e tecnologias digitais no campo educacional. Reafirmamos a concepção de que as respostas para indagações sobre o futuro da escola passam pela análise crítica de sua estrutura no presente.

Palavras-chave: Cultura Digital; Escola; Educação.

Abstract

Two decades ago, Marisa Vorraber Costa (2004) raised a provocative question in dialogue with education researchers: does school have a future? In 2024, we updated the question by problematizing the role of schools within the context of digital culture. Anchored in theoretical frameworks from Cultural Studies and the Foucauldian perspective, we explored the centrality of digital technologies in pedagogical practices, curriculum, and teacher training. Methodologically, we adopted a dialogical approach among authors, fostering an interlocution that integrates theorization and experiential reports on teaching practice, with a focus on the impacts and potentialities of digital artifacts and technologies in the educational field. We reaffirm the notion that answers to inquiries about the future of schools involve a critical analysis of their present structure.

Keywords: Digital Culture; School; Education.

Introdução

Sem presunção ou trocadilhos, mas e se, em vez de questionarmos "A escola tem futuro?", indagássemos "No futuro, haverá escolas?" E, caso existam, que tipo de instituição elas se tornarão? Qual será a função da escola diante das transformações sociais, culturais e tecnológicas que caracterizam a contemporaneidade? Teríamos, então, uma outra escola?

Esses questionamentos ultrapassam a mera reflexão sobre a continuidade da escola como um espaço dedicado à educação de crianças e jovens. Trata-se de pensar sobre a necessidade de atualização e ressignificação da instituição escolar, considerando como os saberes, as disciplinas, as práticas pedagógicas, as relações entre os atores escolares, o currículo e os modos de organização escolar estão sendo reconfigurados pelas dinâmicas de um mundo marcado pelo uso emergente e constante de artefatos tecnológicos — como tablets e smartphones — e pelas redes sociais e plataformas digitais (Google, Instagram, Facebook, Twitter, WhatsApp, YouTube, Netflix, Spotify, entre outras).

Diante das transformações econômicas, políticas e sociais que têm marcado as últimas décadas, diversos autores têm debatido sobre a complexidade de atribuir termos que caracterizem o momento histórico em que vivemos. Alguns referem-se a este tempo como a "condição pós-moderna" (Harvey, 2000), enquanto outros preferem expressões como "modernidade reflexiva" ou "modernidade líquida" (Bauman, 2001), "hipermodernidade" (Lipovetsky, 2004), "pós-modernidade" (Lyotard, 2000) e "pós-modernismo" (Jameson, 1996). No entanto, o que é importante compreender é que, de maneira geral, esses autores buscam delinear uma movimentação cultural que se diferencia das concepções clássicas da modernidade. Na mesma direção, diferentes modos de conceber a comunicação, a cultura, as tecnologias, a pedagogia, ganham visibilidade e tornam-se operativos no cenário contemporâneo. A escola, inevitavelmente, também está inserida nesse contexto.

Assim, para problematizar se a escola possui um futuro ou qual será o futuro da instituição escolar no contexto da cultura digital, é preciso vislumbrar quem são os sujeitos que habitam esse espaço, entendendo-o como um locus histórico e contingente. Como destaca Costa (2004), a escola é um espaço que continuamente se reinventa em diálogo com as múltiplas dimensões culturais e sociais que a atravessam, o que torna essencial refletir sobre seu papel em um mundo em constante mutação.

Aos leitores que estão ou já passaram pelos bancos escolares, gostaríamos que fizessem uso da imaginação a partir da seguinte cena: Estudantes de diferentes épocas foram transportados para uma mesma sala de aula. No canto esquerdo, jovens do século XVIII, com caligrafia impecável e seus cadernos de anotações em folhas de pergaminho e papel de linho. Ao lado deles, estudantes do século XIX, com sua ardósia e giz. Mais ao centro, os do século XX, com pilhas de livros, cadernos e uma caneta esferográfica, símbolo da modernidade. E finalmente, sentados à direita, os estudantes do século XXI, equipados com tablets, laptops e smartphones, conectados a um mundo digital que seus antecessores jamais poderiam imaginar. Curiosos, começaram a conversar sobre suas experiências na escola. Um estudante do século XVIII foi o primeiro a falar: "Minha educação é baseada na memorização e na repetição. Aprendemos a ler e escrever com penas e tinta, e passamos longas horas aperfeiçoando nossa caligrafia e estudando textos antigos. A maioria das escolas é acessível apenas aos meninos de famílias mais abastadas, e os professores são figuras de autoridade inquestionáveis e disciplinadoras".

Outro aluno, do século XIX, sorriu e disse: "Nossa vida ficou um pouco mais fácil quando a lousa e o giz chegaram. Na minha época, as escolas ainda mantêm essa rigidez, mas há algumas mudanças. A Revolução Industrial trouxe a ideia inicial de que todos deveriam ter uma educação básica. Assim, começaram a surgir as primeiras escolas públicas. Além do latim e do grego, estudamos matérias como aritmética, geografia e história. Os professores continuam sendo figuras de autoridade e já se começa a falar em uma educação para todos, embora as meninas ainda tenham um currículo diferente, focado em habilidades domésticas. A ardósia e o giz que usamos são um avanço, pois podemos apagar e reescrever, o que facilita a correção de nossos erros. Já temos alguns livros impressos, embora ainda sejam caros. As aulas, no entanto, ainda exigem uma memória bastante apurada".

O estudante do século XX riu um pouco: "Invejo a paciência de vocês! A escola no meu tempo mudou bastante. As escolas públicas se tornaram mais comuns e começaram a oferecer um currículo diversificado, incluindo ciências, matemática, literatura e educação física. A educação para meninas e meninos já é mais igualitária. Na relação com professores, há mais abertura para perguntas e debates. Nós usamos cadernos, canetas esferográficas, livros didáticos e até alguns recursos audiovisuais. O mimeógrafo, por exemplo, tornou possível distribuir folhas de exercícios para todos."

Finalmente, os estudantes do século XXI, sempre conectados aos seus smartphones, se entreolharam e um diz: “Nossa escola é um pouco diferente. Temos acesso à internet, e o currículo é adaptado para incluir habilidades tecnológicas e temas atuais, como programação, pensamento crítico e resolução de problemas. Alguns professores atuam mais como facilitadores, ou seja, guias no processo de aprendizado. Para nós, a aprendizagem acontece em qualquer lugar, a qualquer hora. Temos acesso a toda a informação que precisamos na ponta dos dedos, literalmente. As aulas podem ser presenciais, mas também são transmitidas online, e os dispositivos que usamos, como tablets e telefones celulares, são nossas ferramentas de estudo. A biblioteca está no bolso”.

Os estudantes de outros séculos olharam para os aparelhos brilhantes, cintilantes e finos nas mãos de seus colegas do século XXI, um tanto quanto confusos. “Mas então, como vocês praticam a caligrafia?” perguntou um jovem do século XVIII. “E o que acontece quando não têm os livros nas mãos?” indagou o estudante do século XIX. O estudante do século XX, por sua vez, questionou: “Como vocês lidam com tanta informação ao mesmo tempo?” Os alunos contemporâneos responderam: “Ainda praticamos caligrafia, mas não tanto quanto vocês. E sim, temos acesso a livros, mas em outros formatos. Um dos problemas é que, agora, tendo disponível um mar de informações, precisamos aprender como filtrá-las. Assim, ao se despedirem, o estudante do século XXI entregou ao aluno do século XVIII um smartphone por alguns segundos, permitindo que ele tocasse na tela e visse um livro digital. “Isso é o futuro?” perguntou ele, impressionado. “Sim, é o futuro e o meu presente respondeu o estudante do século XXI”.

Apesar dessas transformações listadas acima, uma questão permanece inalterada: como assegurar que a escola continue a ser um espaço de aprendizagens, formação e transformação social? A escola, desde sua constituição moderna, tem sido um dos pilares centrais na formação dos sujeitos, seja pela transmissão de conteúdos, seja pela socialização de valores, normas e condutas que contribuem para a construção de sujeitos capazes de viver em sociedade. Em meados da segunda década do século XXI, a escola ainda se mantém como uma instituição central na vida das sociedades, uma posição que evidencia sua resiliência e relevância (Costa, 2004). Contudo, os sentidos atribuídos à escola parecem estar em deslocamento, exigindo que suas práticas e objetivos se atualizem ou se desacomodem. Como sugere Costa (2004), a escola se configura como um espaço de confluência de múltiplos

discursos e práticas culturais, e é precisamente nesse ambiente de tensão e negociação que a instituição redefine sua função e sua importância no processo de socialização.

Há duas décadas, Marisa Vorraber Costa nos instigava com uma indagação que permanece relevante até os dias de hoje: "A escola tem futuro?" Por meio de entrevistas, Costa (2004) articulava uma série de questionamentos direcionados a autores do campo educacional acerca da função da instituição escolar, questionando sua relevância, suas atualizações, mobilizações e deslocamentos. Um aspecto que atravessava as entrevistas naquele período era a avassaladora invasão das mídias, especialmente a televisão, o cinema e a própria internet, e de como isso apresentava implicações nas formas de aprendizagem, na cognição, bem como na formação de sujeitos e subjetividades.

Hoje, passadas duas décadas, a presença onipresente das tecnologias digitais e a revolução que elas desencadearam em vários âmbitos de sociabilidade, incluindo o espaço escolar, nos convocam a revisitar essa questão. A escola, que já enfrentava inúmeros desafios, encontra-se agora atravessada por novas questões: como lidar com a cultura digital que reconfigura as formas de aprender, ensinar e se relacionar? Quais são os impactos das redes e plataformas digitais sobre a escola, a educação e os processos pedagógicos?

Neste texto, propomos uma interlocução entre dois pesquisadores — Andresa Mutz e Sandro Bortolazzo — que, de certa forma, dão continuidade a uma forma de reflexão sobre educação proposta por Marisa Vorraber Costa. Ambos, ex-orientandos de doutorado da referida pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, na Linha dos Estudos Culturais em Educação, ocupam a função de docentes e pesquisadores em instituições de ensino público federal no sul do Brasil e dedicam-se, em seus respectivos objetos de investigação, à problematizar as relações entre docência e tecnologia sob a perspectiva pós-estruturalista, tomando diversos artefatos da cultura para compreender os efeitos da racionalidade neoliberal e da digitalização da vida sobre o trabalho do professor.

Trata-se de um convite, portanto, para observar a educação sob outras perspectivas e refletir sobre as seguintes questões: "Como se educa e como nos educamos em um mundo contemporâneo? De que maneira nos tornamos sujeitos, acionados pelas pedagogias culturais que permeiam nosso tempo?"

Dos Estudos Culturais, partimos da centralidade da cultura proposta por Hall (1997), no qual argumenta que a cultura tornou-se central para a compreensão das identidades e das

práticas sociais. A cultura não vista como um reflexo passivo da realidade, mas como um componente ativo e constitutivo das formas de compreender o mundo. Além de Hall (1997), recorreremos aos estudos de Raymond Williams, de onde extraímos a ideia de que a cultura possui uma dimensão material, sendo constituída e expressa por meio de objetos, práticas e artefatos concretos que compõem o cotidiano. Williams (1969) afirma que a cultura também é uma atividade material e social, um modo de vida de um povo, produzido e reproduzido no âmbito das experiências diárias. Nesse contexto, os artefatos tecnológicos como smartphones e computadores não são apenas instrumentos, mas integram a cultura de nossa época. São essas materialidades que igualmente produzem e reproduzem a cultura em que estamos inseridos, configurando nossos modos de ser, pensar e interagir.

Da perspectiva pós-estruturalista, há um convite, seguindo Derrida (1995), para adotar metodologias que buscam a “desconstrução”. Desconstruir, nesse sentido, implica desmontar e revelar as suposições subjacentes de textos, instituições e práticas, partindo da premissa de que a própria escola abriga múltiplos significados, incluindo ressonâncias e vestígios de outros significados oriundos de contextos distintos. Paralelamente a Derrida, Foucault (1995) desenvolveu sua analítica ao argumentar que, em cada época, o discurso produz formas de conhecimento, objetos e sujeitos, demonstrando que toda sociedade opera sob um regime de verdade específico. Dessa maneira, ao falar da escola, estamos evidenciando o envolvimento de um conjunto de conhecimentos que foram construídos dentro de um contexto histórico particular, regido por regras e relações de poder.

A escola, como um espaço de poder e controle, é inevitavelmente impactada e sofrerá reconfigurações à medida que as tecnologias digitais transformam nosso entendimento sobre ensino e aprendizagem. Portanto, é preciso problematizar não apenas o "futuro da escola", mas também o papel que ela desempenhará na produção de subjetividades, nas práticas de saber e nos modos de ser. Que novos dispositivos de poder e saber emergirão nesse cenário, e de que maneira a escola responderá a essas novas formas de controle e resistência?

Interlocução

Sandro: Diante desse contexto, faça um primeiro questionamento para você, Andresa: quais caminhos se abrem para (re)pensar a escola e os processos educativos diante das

transformações trazidas pelas tecnologias digitais, e como podemos compreender o papel da educação nesse novo cenário de produção de saberes e subjetividades?

Andresa: Sandro, com o crescente consumo de conteúdo digital pelos estudantes, a internet tem se configurado como espaço privilegiado de aprendizagem complementar à escola — passando pelo buscador Google, as videoaulas disponibilizadas pelos edutubers no YouTube, bem como os reels com dicas para o ENEM publicados em perfis de professores no Instagram, e os shorts que ensinam e entretêm os usuários, visualizados aos milhares no TikTok. Pontuo, inicialmente, esse aspecto de complementaridade das tecnologias no acesso ao conhecimento, principalmente porque, ele se dá por meio de artefatos tecnológicos e plataformas digitais, no interior de relações de poder, ou seja, também está implicado por formas de controle e podem suscitar, quem sabe, alguma resistência ao modelo de sociedade que temos.

Um conceito que tenho me aproximado, mais recentemente em minhas pesquisas, é o de governamentalidade algorítmica (Rouvroy; Berns, 2015; Gillipsie, 2014). Em linhas gerais, autores que se dedicam à análise dos novos modos de subjetivação na era dos algoritmos, inspirados no trabalho de Michel Foucault, entendem que a condução das condutas em nosso tempo tem ocorrido através do uso de ferramentas de coleta, análise e correlação de dados. Antoinette Rouvroy e Thomas Berns (2015) explicam esses três tempos da governamentalidade algorítmica. “O primeiro momento é o da coleta e da conservação automatizada de quantidade massiva de dados não classificados” (p.39). Nesta etapa, os Estados, as empresas privadas, os cientistas, coletam os dados resultantes de toda e qualquer ação humana na internet. Dados pessoais inseridos em sites de compra, histórico de buscas, escolhas em plataformas de entretenimento.

Prosseguindo, os autores apresentam o segundo tempo, que se refere ao “[...] tratamento automatizado destas quantidades massivas de dados de modo a fazer emergir correlações sutis entre eles” (p. 40). Nesta fase, supostamente, emergem sob condições muito objetivas, porque automatizadas, as informações de perfis de usuários. Nesse sentido, “As normas parecem emergir diretamente do próprio real” (idem). Por fim, “o terceiro momento é aquele do uso desses saberes probabilistas e estatísticos para fins de antecipação dos comportamentos individuais” (p. 41). Nesta etapa, então, os saberes produzidos a nosso

respeito, são utilizados para fins comerciais, tomados como produto de predição comportamental no interior do Capitalismo de Vigilância (Zuboff, 2019).

Em outras palavras, na governamentalidade algorítmica busca-se modelizar, antecipar e afetar, por antecipação, os comportamentos possíveis dos indivíduos que se julgam livres. Nas palavras de Byung-Chul Han (2018, p. 122-123) “Os habitantes do panóptico digital não são prisioneiros. Eles vivem a ilusão da liberdade. Eles abastecem o panóptico digital com informações que eles emitem e expõem voluntariamente”.

Assim, Sandro, um caminho que se abre para se (re)pensar a escola e os processos educativos, talvez seja justamente: dividirmos com nossos colegas professores que atuam na Educação Básica essas questões, fazendo chegar à discussão até as crianças e jovens em idade escolar, acerca do tipo de relação de poder a que estamos nós submetidos — todos nós que habitamos o espaço virtual por meio de plataformas e aplicativos, quando teclamos com amigos, fazemos perguntas ao Google, assistimos vídeoaulas, curtimos publicações no Instagram ou nos divertimos no TikTok.

Entendes Sandro? O que quero dizer com isso, é que (re)pensar a escola e os processos educativos para o tempo e espaço da cultura digital, é mais do que propor um arrojado programa de inovação no ensino, é muito mais do que somente incorporar notebooks e celulares em sala de aula. Diferentes tipos de tecnologia foram progressivamente ocupando espaço na escola ao longo da história, como a alegoria que trouxemos aqui, acima. E foram substituídas por outras, ao se tornarem obsoletas. Mas o professor continuou ocupando uma posição significativa na formação dos estudantes. Isso vai continuar acontecendo. Por isso não acredito que as plataformas digitais e aplicativos devam ocupar o protagonismo em nossas salas de aula hoje. Não entendo que incluir mais tecnologia seja sinônimo de inovação. Plataformas e aplicativos fazem parte do cotidiano dos estudantes fora e dentro da escola. Mas passarão. Quem não pode passar, é o professor.

Inovador, do meu ponto de vista, seria o processo de aceitação desse caráter complementar da tecnologia como meio para acessarmos o conhecimento desde a sala de aula, e principalmente, a inclusão da discussão — dentro das condições de entendimento dos estudantes nos diferentes níveis de escolarização, sobre a governamentalidade algorítmica, o colonialismo digital, o capitalismo de vigilância. Assumir esse caráter complementar da internet na instrução humana e colocar em evidência, em especial, a discussão sobre os

efeitos da digitalização da vida, é nosso dever, uma função da escola da qual, essa sim, não podemos nos eximir. Cabe a nós, professores, tornar difícil os gestos fáceis dos estudantes. Demorarmo-nos, por exemplo, explicando-lhes o funcionamento dos algoritmos no YouTube e no Spotify. Alertando-os sobre os riscos envolvidos no compartilhamento de imagens suas ou de terceiros nas redes sociais, desde o bullying até a pornografia infantil. Fazendo-os refletir sobre o mercado da desinformação e a manipulação no campo da política por meio de bolhas no Facebook e Twitter, entre outros.

Andresa: Nesse sentido, Sandro, sei que você tem se dedicado a pensar as pedagogias do digital. Poderias nos explicar o conceito? Você percebe relação entre ele e a noção de governamentalidade algorítmica que apresentei acima?

Sandro: Agradeço a pergunta, Andresa. Contudo, antes de respondê-la de forma mais direta, gostaria de contextualizar, a partir das vivências no espaço universitário enquanto docente responsável pela formação de outros docentes, como a questão do digital tem se entrelaçado cada vez mais ao nosso cotidiano, assumindo um papel quase que imperativo. Quer dizer, foi no trabalho de escuta dos licenciandos, mas também na observação do intenso e crescente processo de inserção, uso e consumo das tecnologias digitais nos mais diversos espaços de sociabilidade que, gradualmente, conduzi a formulação do conceito de Pedagogias Digitais, ou, como também denomino, Pedagogias do Digital.

Nos cursos de licenciatura em que atuo, muitos estudantes, já nos primeiros semestres de formação, começam a ter experiências no ambiente escolar. Essas vivências ocorrem tanto devido a políticas públicas voltadas para a formação de professores, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a Residência Pedagógica, quanto por contratações para atuar como estagiários(as) e auxiliares de Educação Especial. Diferentemente dos programas institucionais, essa atuação na Educação Especial revela, em alguns casos, uma certa negligência em relação à necessidade de uma formação adequada, muitas vezes reduzida à prática “em serviço”, conforme relatado pelos estudantes.

As narrativas dos estudantes de graduação revelam que, atualmente, é difícil engajar os alunos nas escolas ou propor práticas pedagógicas sem um alinhamento com o universo digital, o que inclui aplicativos, plataformas e redes sociais. O consumo desses artefatos está disseminado por toda a parte, independentemente de ser em escolas públicas ou privadas. Assim, as tecnologias digitais, além de já estarem integradas ao cotidiano dos alunos, podem,

a meu ver, complementar ou até mesmo suplementar algumas práticas pedagógicas. Costumo dizer que, em certos momentos, um conteúdo específico que talvez não domine possa ser melhor abordado em um vídeo animado ou na fala de algum professor "edutuber" (Mutz; Gomes, 2022), sendo, por vezes, mais produtivo e didático que as minhas explicações. Por que, então, não utilizá-los?

Baseado nas observações e nos relatos desses estudantes que utilizam tecnologias digitais para diversas atividades, incluindo-as como recurso pedagógico, proponho examinar o caráter pedagógico dos artefatos digitais. De antemão, vale ressaltar que não sou um determinista tecnológico. Questões como o vício em telas, a falta de concentração dos alunos e outros desafios trazidos pelo digital nos preocupam enquanto docentes. Em sala de aula dispueto atenção com os smartphones e, muitas vezes, sou vencido. Sou vencido porque o que aparece nas telas parece sempre mais interessante e porque nossa prática ainda se desenrola em um universo de duas dimensões — professor e quadro ou projetor — enquanto as telas dos smartphones oferecem um universo com múltiplas dimensões que estimulam diversos sentidos. Talvez por isso é que alguns mecanismos vão sendo debatidos, como a Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025, regulamentada pelo Decreto nº 12.385, de 18 de fevereiro de 2025, que estabeleceu a proibição do uso de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais por estudantes durante as aulas, o recreio e os intervalos, abrangendo todas as etapas da Educação Básica.

Minha proposta em torno do digital é investigar as estratégias pedagógicas empregadas em plataformas e redes sociais, considerando as atividades algorítmicas. Ao formular o conceito de Pedagogias Digitais, estou designando uma abordagem desenvolvida a partir do crescente uso de computadores, tablets e smartphones e da constante operação de algoritmos. Trata-se de relações entre sujeitos e tecnologias que são simultaneamente econômicas, políticas, sociais e, sobretudo, pedagógicas. Nos últimos anos, assim como em suas pesquisas, Andresa, minhas investigações voltaram-se para a Governamentalidade Algorítmica (GA), proposta por Rouvroy e Berns. É importante ressaltar que a categoria de Governamentalidade, formulada por Michel Foucault (2008), difere da GA tanto no contexto histórico quanto nos mecanismos de poder. Para Foucault (2008, p. 143), a Governamentalidade refere-se ao "conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer essa forma bem específica,

embora muito complexa, de poder, que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança".

A Governamentalidade Algorítmica, por sua vez, surge no início do século XXI, impulsionada pelo avanço das tecnologias, pela era do big data e pela expansão das redes sociais e plataformas digitais. De acordo com Rouvroy e Berns (2013), esse modelo configura uma forma de poder que utiliza algoritmos para direcionar e governar os sujeitos, estabelecendo-se "como dispositivo completo de governamentalidade por si só" (idem, 2013, p. 75). Nesse cenário, os mecanismos de controle funcionam através da inteligência artificial e de vastos conjuntos de dados, monitorando, prevendo e até mesmo incitando desejos, comportamentos, atitudes.

Seguindo essa lógica, as plataformas digitais, hoje inundada por algoritmos, abre a possibilidade de pensar outros processos na formação dos sujeitos. Assim, examino as Pedagogias Digitais não apenas a partir do uso de recursos tecnológicos em escolas e universidades, mas como parte de um cenário mais amplo de transformações culturais. As Pedagogias Digitais representariam estratégias, formas e mecanismos pelos quais a interação com artefatos digitais não apenas ensina, mas também institui determinadas práticas na vida dos sujeitos, ou seja, elas estão ligadas à compreensão de que redes sociais, plataformas digitais e operações algorítmicas participam ativamente na produção de subjetividades e na condução das condutas dos sujeitos.

Sandro: Como percebes Andresa, há uma incursão imperativa da cultura digital dentro e fora do ambiente escolar. A minha pergunta vai no sentido de problematizar quais seriam os impactos e as mudanças observadas nas práticas pedagógicas, nos processos de aprendizagem e nas dinâmicas de interação entre estudantes, professores e no próprio acesso ao conhecimento nesse contexto de crescente digitalização?

Andresa: Sandro, o primeiro destaque é o crescimento do uso de plataformas digitais no ensino. As ferramentas do Google for Education por exemplo, possibilitaram a digitalização de boa parte de nossas tarefas mais cotidianas na escola: telas inteligentes que permitem edições colaborativas entre os estudantes; planilhas e formulários digitais para diferentes usos; criação, postagem e avaliação de tarefas e provas; suporte para videoaulas; uso dos chromebooks para acesso aos aplicativos em sala de aula, enfim. Outro gigante da tecnologia

também oferece esse tipo de serviço, o *Microsoft 365 Educacion*, com os tradicionais editores de texto Word, de planilhas Excel e o mais recente Assistente de Inteligência Artificial Copilot, que promete elaborar frases iniciais para autoavaliações dos alunos, listar livros que a classe deve ler sobre determinado tema, criar imagens para uso em sala de aula, e seguem as inúmeras atividades que o assistente virtual fará por nós, professores.

Uma busca rápida na internet e você encontra inúmeras ofertas de plataformas educacionais que visam instituir uma escola digital e uma gestão escolar otimizada. Penso que um ponto fulcral aqui seja o fato de que, neste modelo educacional, os processos de ensino — desde o planejamento anual ou bimestral, passando pela elaboração de materiais didáticos e avaliações, bem como tarefas e atividades de reforço escolar, por exemplo, vão se transferindo da comunidade escolar local, das mãos do professor regente, para os conglomerados de tecnologia e empresas privadas. Na obra organizada pelo sociólogo Ricardo Antunes (2023), que buscou analisar esse mesmo fenômeno em outros lugares do mundo, compreendi que [...] o objetivo geral parece ser a substituição progressiva do ensino tradicional por módulos digitalizados e programas interativos, dirigidos a uma ampla massa de utilizadores, nos quais a *função do docente se transforma em mero suporte* do diálogo entre o programa digital e o aluno (Gjergji; Denunzio, 2023, p. 274 caput Antunes, 2023, grifo nosso).

Uma outra implicação dessa incursão da cultura digital no ambiente escolar, no que tange à tendência de plataformização, é a migração dos professores para plataformas como YouTubeEduⁱ, SuperProfⁱⁱ, Plurallⁱⁱⁱ, Profes^{iv}, entre outras.

Leandra Gomes Gonçalves (2023), egressa da Linha dos Estudos Culturais no PPGEDU UFRGS, demonstrou em sua dissertação o modo como a plataforma YouTube Edu se endereça aos professores na intenção de cooptá-los como criadores de conteúdo transformando-os em empreendedores digitais. Prevalece, nas cenas enunciativas analisadas no estudo, a ideia de que investir como edutuber significa alguma garantia de sucesso diante dos desafios da docência contemporânea:

Em períodos de dispersão da atenção, manter os usuários comprometidos com seu canal, sua aula, parece ser tão desafiador quanto manter nossos alunos e alunas atentos nas salas de aula nas instituições de ensino presencial. No entanto, parece que, *mediante investimento financeiro e de vida, há certa garantia de sucesso na carreira dos edutubers que se valem de grande produção visual para continuar entretendo a audiência* (Gonçalves; Mutz, 2023, p. 524, grifo nosso).

Afinal, como explica Silvia Grinberg, pesquisadora argentina do campo da Educação vinculada à perspectiva de análise pós-estruturalista com quem dialogamos há algum tempo no campo dos Estudos Culturais, “vivimos tiempos en los que una sucesión de tutoriales nos coachean en el camino y nos enseñan a vivir mientras-tanto” (Grinberg; Armella, 2023, p. 13).

Desse modo, como Leandra demonstra em sua dissertação, a gigante Google investe em publicidade, oferta de cursos de formação gratuitos, promove grupo de educadores no Instagram, se faz presente em programas de podcast, exposição de *cases* de sucesso, enfim, uma intensa Pedagogia YouTube que aponta para o empreendedorismo docente digital e que ensina aos professores que para serem ricos e felizes, eles precisam se arriscar na produção de videoaulas para o YouTube.

Maura Jeisper, também egressa na nossa Linha, se dedicou a analisar a plataforma SuperProf que, “segundo o site oficial, está presente em 42 países e conta com mais de 23 milhões de professores cadastrados [...]”. O slogan da empresa incentiva os alunos a encontrarem um ‘professor perfeito’” (Jeisper et.al, 2023, p. 490). A pesquisadora demonstra o assujeitamento dos professores à racionalidade neoliberal operacionalizada pelas ferramentas de tecnologia que estimulam a competitividade, o ordenamento ranqueado e a busca pela superação contínua por parte dos “colaboradores”, ou seja, os indivíduos que vendem aulas naquele espaço virtual. Nesse cenário, cada vez mais “la enseñanza deviene gestión de aprendizaje, y el docente coach de sus alumnos” (Armella; Grinberg, 2018, p. 43). Esses exemplos, por óbvio, se interconectam com um fenômeno mais complexo – que não podemos esgotar aqui, que é a crescente desilusão dos professores com a carreira docente escolar.

Um segundo destaque que desejo pontuar a respeito das implicações dessa incursão da cultura digital no ambiente escolar, é a crescente necessidade de se atrelar ao ensino aquilo que é da ordem do entretenimento. Você mencionou isso acima Sandro: que os licenciandos com quem convives relatam o quanto é difícil engajar os alunos nas escolas. Essa reclamação eu também ouço de meus alunos em diferentes cursos de licenciatura, quando eles têm seus primeiros contatos com a escola durante o estágio. E acrescento outra recorrência enunciativa mencionada pelos professores em formação, que se refere ao tédio escolar.

E amparada em Cecilia Bixio (2013, p.21), pesquisadora argentina do campo da didática vinculada ao CLACSO (Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais), penso que “Los chicos se aburren en la escuela. Esta afirmación *no debería ser preocupante*, dado que la escuela nunca esperó ser un lugar de diversión” (grifo nosso). Afinal, “nem tudo pode ser lúdico ou atraente: o trabalho difícil, metódico e organizado dos alunos é necessário para transmitir o patrimônio dos saberes e desenvolver as capacidades de inteligência de todos” (Lipovetsky, 2020, p. 268).

Por isso recomendo a leitura da obra *A sociedade da sedução: democracia e narcisismo na hipermodernidade liberal* de Gilles Lipovetsky (2020). O filósofo francês explica que a sedução se “identifica com uma lógica global e onipresente que reorganiza totalmente o funcionamento do ‘grande’ mundo, o do consumo, das mídias, da educação, da política” (p. 163). Assim, segundo ele, agradar e impressionar se tornam mantras da hipermodernidade. Neste cenário no qual prevalece o imperativo da sedução, atrelado ao maravilhamento digital contemporâneo, vão emergir discursividades que apontam sempre para a adoção de mais tecnologia como “a solução” para crianças e jovens entediados que habitam nossas salas de aula. Estaríamos vivendo o estágio cool da educação, para usar uma expressão cunhada por Lipovetsky. E um dos efeitos dessa “escola atrativa” é o narcisismo das crianças e jovens em idade escolar e as dificuldades de aceitar as diferenças, de conviver com elas, no interior da escola. Infelizmente,

El aula colonizada tanto por iniciativas pedagógicas que buscan capturar la atención, como subjetividades organizadas bajo estímulo permanente, queda con frecuencia corriendo tras los pasos de una lógica que, proponiendo un seguimiento personal, individualiza, fragmenta y tensa la posibilidad del encuentro con la diversidad que habilita el conocimiento y el diálogo con otros (Armella; Grinberg, 2018, p. 56).

De fato, como demonstrou Cristina Corea e Ignácio Lewkowicz (2010) na obra ainda sem tradução para o português intitulada *Pedagogia del aburrido: escuelas destituidas, familias perplejas*, o discurso pedagógico do esforço pelo resultado está esgotado. Você e eu, Sandro, talvez nossos leitores, vivemos a vida escolar e acadêmica movidos por ele. Mas para os indivíduos que em 2024 e 2025 habitam as salas de aula do ensino fundamental e médio, essa tradição não faz sentido. Os autores em questão concluem que os estudantes que habitam a cultura digital são usuários que estão submetidos a condicionantes como velocidade, fluidez, saturação. Nesse sentido, importa para nós educadores, no interior de uma pedagogia do

entendiado, estimularmos a qualidade das conexões (corporais e informacionais) que ele será capaz de fazer no uso cotidiano, fora e dentro da escola, das tecnologias digitais, plataformas educativas, aplicativos, redes sociais, serviços de streaming, etc.

Andresa: Levando em conta esse cenário, Sandro, te pergunto: Que outras formas de aprendizagem e modos de habitar a escola podemos criar então? Como essas novas possibilidades reconfiguram as relações entre os sujeitos, com os saberes e com os espaços educativos, de modo a qualificar o tipo de conexões que os nossos alunos/usuários farão?

Sandro: Recentemente ouvi em um desses vídeos curtos (reels) do Instagram uma educadora, cujo nome não recordo no momento, fazer uma afirmação que fez muito sentido. Ela destacava, com base em dados, a importância da escola como um dos poucos espaços remanescentes de socialização. Entre os argumentos apresentados, destacava que, fora do ambiente escolar, muitas crianças e jovens permanecem isolados em seus quartos, conectados a smartphones e videogames, enquanto outros espaços de socialização, como praças, clubes e a própria vizinhança do bairro vêm perdendo protagonismo para as redes sociais. Esse cenário, a meu ver, reforça a relevância do espaço escolar como um lugar para a construção de habilidades sociais. Dessa forma, em um contexto de mudanças impulsionadas pela Cultura Digital, a escola precisa se reafirmar como um marcador de socialização.

Outra questão a ser problematizada é aquela relacionada à inclusão e à promoção de uma educação para diversidade. Mesmo que ainda em processo, despontam novos modelos de socialização diante das diferenças, assim como emergem outras formas de aprendizagem e de olhar para os diversos sujeitos que compõem o cenário escolar. É inegável que as instituições escolares, sobretudo, os professores, enfrentam dificuldades para acolher, integrar e incluir crianças e jovens diagnosticados com as mais diversas condições como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno Opositivo Desafiador (TOD), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), só para citar algumas.

De acordo com a pesquisa Datafolha encomendada pelo Instituto Alana (2019), as percepções são favoráveis à educação inclusiva na população brasileira adulta. O índice é de quase 90% dos que concordam que as escolas se tornam melhores com a inclusão; e em torno de 80% concordam que as crianças com deficiência vão aprender mais na escola inclusiva. Mesmo sabendo que são poucas as escolas brasileiras que possuem adaptações adequadas para atender alunos com necessidades específicas, o que evidencia a distância entre os ideais

de inclusão e a prática, é possível examinar o cenário com certa positividade e avanços. Muitos dos estudantes estão convivendo pela primeira vez diretamente com as diferenças na escola, o que pode contribuir para a formação de gerações mais conscientes e abertas à diversidade.

Nesse sentido, as tecnologias digitais desempenham papel central, uma vez que plataformas digitais e redes sociais figuram como espaços de produção discursiva e de aprendizagens, permitindo a amplificação de vozes antes silenciadas, a disseminação de narrativas sobre inclusão e diversidade, e o surgimento de comunidades de apoio. Para além disso, ferramentas como jogos digitais inclusivos e plataformas colaborativas têm sido usadas para promover interações e auxiliar na construção de ambientes mais inclusivos. Ao mesmo tempo em que a escola enfrenta desafios para efetivar a inclusão, as tecnologias digitais oferecem oportunidades inéditas para transformar e formar relações entre os sujeitos, fomentando novos paradigmas de aprendizagem.

Assim, ao tentar responder à questão sobre outras formas de aprendizagem e as relações entre sujeitos e saberes, um ponto a ser considerado é a necessidade de vislumbrar novos paradigmas no campo educacional. Mas por que recorrer à ideia de paradigma? O termo se refere a um conjunto de atitudes, crenças, teorias e práticas que orientam o processo educativo, refletindo uma visão predominante em determinado período histórico. Esses paradigmas não são estáticos; eles se transformam à medida que novos avanços teóricos, tecnológicos e sociais emergem, impactando diretamente as práticas educacionais. Nesse contexto, o digital tem assumido uma posição mais central, promovendo transformações na produção, acesso e compartilhamento do conhecimento. É preciso pensar igualmente em aprendizagens mais colaborativas e a personalização do ensino, considerando que as tecnologias digitais permitem a adaptação de conteúdos e métodos ao ritmo e às necessidades individuais dos estudantes. Há de se destacar que hoje há uma valorização das múltiplas linguagens, como vídeos, infográficos, podcasts, jogos digitais e outras formas multimodais, que ampliam as possibilidades de interação com o conhecimento.

Outro aspecto relevante é a incorporação de tecnologias assistivas, como leitores de tela, softwares de comunicação aumentativa e jogos educativos inclusivos, que expandem as oportunidades de aprendizagem tanto para estudantes com necessidades específicas quanto para aqueles sem tais demandas. Esses novos paradigmas educacionais não podem ser

pensados sem a presença tecnológica, vistas como elementos potencializadores das relações humanas e dos processos de aprendizagem.

Um último ponto relevante na reflexão sobre as mudanças educacionais diz respeito ao currículo e ao crescente atravessamento do digital. Os ordenamentos jurídicos e normativos que guiam a prática docente evidenciam a centralidade do digital na educação. Entre esses documentos, destaca-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que inclui a Cultura Digital como uma das competências a serem desenvolvidas pelos estudantes. De acordo com a BNCC (2017, p. 474), essa competência abrange aprendizagens relacionadas às “formas de processar, transmitir e distribuir a informação de maneira segura e confiável em diferentes artefatos digitais – tanto físicos (computadores, celulares, tablets etc.) como virtuais (internet, redes sociais e nuvens de dados, entre outros)”. A inclusão da Cultura Digital como competência implica, sobretudo, capacitar os estudantes para compreender e utilizar tecnologias digitais de maneira crítica, reflexiva e ética. Nesse sentido, a BNCC não apenas reconhece a relevância das tecnologias digitais na vida em sociedade, mas também atribui à escola o papel de formar indivíduos aptos a dominar o universo digital e a utilizar suas ferramentas de forma qualificada e responsável.

Sandro: Diante disso, finalizo com uma breve indagação: Andresa, a escola ainda representa, nos dias de hoje, a instituição fundamental para socializar o saber sistematizado? A resposta parece ser afirmativa. Até o momento, nenhuma outra instância ou espaço foi capaz de substituir integralmente o papel desempenhado pela escola.

Andresa: Concordo Sandro, e me alinho à você em defesa da escola. Embora ela venha sofrendo todo tipo de acusações, como alienação, corrupção, desmotivação, falta de eficácia e de empregabilidade dos egressos, entre outros, me recuso, assim como Masschelein e Simons (2019), a endossar sua condenação. Especialmente porque, como você menciona, ela é o espaço/tempo privilegiado de socialização e a única instituição que, ainda, “oferece ‘tempo livre’ e transforma o conhecimento e as habilidades em ‘bens comuns’, e, portanto, tem potencial para dar a todos [...] o tempo e o espaço para [...] se superar e renovar (e portanto, mudar de forma imprevisível) o mundo” (Masschelein; Simons, 2019, p. 10).

Referências

ANTUNES, Ricardo (org.). **Icebergs à deriva: o trabalho nas plataformas digitais**. São Paulo: Boitempo, 2023.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BIXIO, Cecilia. **¿Chicos aburridos?:** el problema de la motivación en la escuela. 1a ed. 5a reimp. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. **Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025**. Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. Brasília, DF, 2025.

COREA, Cristina; LEWKOWICZ, Ignácio. **Pedagogia del Aburrido** Buenos Aires: Paidós, 2010.

COSTA, Marisa Vorraber (org). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos Culturais, Educação e Pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Número Especial – Cultura, Culturas e Educação, n. 23, mai./ago. 2003.

DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença**. São Paulo: Perspectiva, 1995.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 17-46, jul./dez. 1997.

INSTITUTO ALANA. **O que a população brasileira pensa sobre educação inclusiva:** pesquisa Datafolha encomendada pelo Instituto Alana. São Paulo: Instituto Alana, jul. 2019.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população:** curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GRINBERG, Silvia; ARMELLA, Julieta. **Educación de Plataforma:** sociedade postmedia e pedagogias por-venir. 1ª ed. Buenos Aires/ Barcelona: Miño y Dávila editores, 2023.

GRINBERG, Silvia; ARMELLA, Julieta. Gestión del self y pedagogías uno a uno: espacio-tiempo deslocados en la era del gerenciamento. **Em Aberto**, Brasília, v. 31, n. 101, p. 43-61, jan./abr. 2018. Disponível em <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/135817> Acesso em: 05 dez. 2024.

HAN, Byung – Chul. **No enxame:** perspectivas do digital. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna:** uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 2000.

JAMESON, Frederic. **Pós-Modernismo**. A lógica cultural do capitalismo tardio. São Paulo: Ática, 1996.

JEISPER, Maura; BRITES, Liara Saldanha; ROLLO, Rosane Machado; ROCHA, Cristianne F. Neoprofessor: um sujeito com o mindset neoliberal. **Textura**, Canoas, v. 25, n. 64, p. 487-507, out./dez. 2023. Disponível em <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/viewFile/7779/4820> Acesso em: 05 dez. 2024.

LIPOVETSKY, Gilles; CHARLES, Sébastien. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004.

LIPOVETSKY, Gilles. **A sociedade da sedução**: democracia e narcisismo na hipermodernidade liberal. Barueri, SP: Manole, 2020.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MUTZ, Andresa Silva da Costa; GOMES, Raquel Salcedo. O Fenômeno Edutubers segundo a Revista Nova Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 47, e117122, 2022. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-31432022000100233&lng=pt&nrm=iso acesso em 05 dez. 2024.

MUTZ, Andresa Silva da Costa; GONÇALVES, Leandra Gomes. A Pedagogia do Youtube e o Empreendedorismo Docente Digital. **Revista Textura**, Canoas, v. 25, n. 64, p. 508-528, out./dez. 2023. Disponível em <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/7796/4821> Acesso em: 7 ago. 2024.

ROUVROY, Antoinette; BERNS, Thomas. Gouvernamentalité algorithmique et perspectives d'émancipation: Le dispositif de crédit social chinois". In: ROUVROY, Antoinette; BERNS, Thomas (Eds.). **Gouvernementalités algorithmiques**: critique de la raison algorithmique, 2013, p. 117-152.

ROUVROY, Antoinette; BERNS, Thomas. Governamentalidade algorítmica e perspectivas de emancipação: o díspar como condição de individuação pela relação? **Revista Eco-Pós**, v. 18, n. 2, p. 36-56, 2015. Disponível em https://revistaecopos.eco.ufrj.br/eco_pos/article/view/2662/2251 Acesso em: 05 dez. 2024.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e Sociedade**: 1780-1950. São Paulo: Ed. Nacional, 1969.

ZUBOFF, Shoshana. **A Era do Capitalismo de Vigilância**. Rio de Janeiro: Editora Intrínseca, 2021.

Notas

ⁱ Disponível em: <https://www.youtube.com/educacao>. Acesso em: 30 jan. 2025.

ⁱⁱ Disponível em: <https://www.superprof.com.br/>. Acesso em: 30 jan. 2025.

ⁱⁱⁱ Disponível em: <https://www.plurall.net/>. Acesso em: 30 jan. 2025.

^{iv} Disponível em: <https://profes.com.br/>. Acesso em: 30 jan. 2025.

Sobre os autores

Andresa Silva da Costa Mutz

Doutora em Educação (UFRGS). Professora Adjunta do Departamento Interdisciplinar e Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Líder do Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade - NECCSO/CNPq e do Grupo de Pesquisa Educação, Interdisciplinaridade e Tecnologias - EDINTEC/CNPq. E-mail: andresa.mutz@ufrgs.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6869-370X>.

Sandro Faccin Bortolazzo

Doutor em Educação (UFRGS). Professor no Departamento de Fundamentos da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (PPGE/UFPel). E-mail: sandro.bortolazzo@ufpel.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9145-1581>.

Recebido em: 25/06/2025

Aceito para publicação em: 02/07/2025