

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

VINÍCIUS GABRYEL PIOVESAN EVARISTO

**A CULTURA DIGITAL NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA: POSSIBILIDADES E TENSÕES DO COTIDIANO
ESCOLAR NAS NARRATIVAS DOCENTES**

CAMPINAS

2025

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
ESCOLA DE CIÊNCIAS HUMANAS, JURÍDICAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *SCRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

VINÍCIUS GABRYEL PIOVESAN EVARISTO

**A CULTURA DIGITAL NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA: POSSIBILIDADES E TENSÕES DO COTIDIANO
ESCOLAR NAS NARRATIVAS DOCENTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Prof.^a Dr.^a Luciana Haddad Ferreira

CAMPINAS

2025

Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI
Gerador de fichas catalográficas da Universidade PUC-Campinas
Dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Evaristo, Vinicius Gabryel Piovesan

A CULTURA DIGITAL NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA : possibilidades e tensões do cotidiano escolar nas narrativas docentes / Vinicius Gabryel Piovesan Evaristo. - Campinas: PUC-Campinas, 2025.

234 f.

Orientadora: Luciana Haddad Ferreira.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2025.

Inclui bibliografia.

1. Cultura digital. 2. Práticas educativas. 3. Narrativa Docente. I. Ferreira, Luciana Haddad. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais. Programa de Pós Graduação em Educação. III. Título.



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
ESCOLA DE CIÊNCIAS HUMANAS, JURÍDICAS E SOCIAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO*
SENSU EM EDUCAÇÃO

VINICIUS GABRYEL PIOVESAN EVARISTO

**A CULTURA DIGITAL NAS PRÁTICAS
EDUCATIVAS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
BÁSICA: POSSIBILIDADES E TENSÕES DO
COTIDIANO ESCOLAR NAS NARRATIVAS
DOCENTES**

Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-
Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

APROVADA: 03 de dezembro de 2025.

DR(A) LUCIANA HADDAD FERREIRA
Presidente (PUC-CAMPINAS)

DR(A) ANDREZA BARBOSA
PUC-CAMPINAS

DR(A) GUILHERME DO VAL TOLEDO PRADO
UNICAMP

Dedico a todo *Abel* que, nestes dias, me ouviu no Caminho:
à Virgem Maria, *Sedes Sapientiæ*;
à minha família,
de modo especial, meus pais e minha irmã;
a Gean Carlos;
às minhas colegas professoras;
e aos meus alunos.

AGRADECIMENTOS

Antes dos nomes pelos quais sou grato, registro que o “eu” que assina é plural: sou fruto de mãos, vozes e passos que me cultivaram até aqui. Cada gesto foi fio; cada palavra, farol; cada silêncio, abrigo. Nesta travessia, fui barco e fui tripulação: uma constelação de presenças que me emprestou rumo, coragem e sentido. Por isso, estes agradecimentos são menos lista e mais cena de créditos: o reconhecimento de que, se chego, é porque muitos chegaram comigo:

Agradeço à PUC-Campinas, escola que me acolheu, desafiou e ensinou, desde a graduação. Nesta instituição encontrei solo fecundo para fazer brotar perguntas, método para cultivá-las e generosidade para partilhar as colheitas. Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas, minha gratidão pela qualidade acadêmica, pela seriedade ética e pelo ambiente de pesquisa vivo, crítico e colaborativo que sustentou cada etapa deste percurso. À Bolsa Filantropia do Núcleo de Atenção Solidária, agradeço profundamente pelo amparo material que tornou possível este estudo. O gesto solidário que me alcançou é também compromisso público com o direito de pesquisar e aprender.

Aos professores do PPGE da PUC-Campinas, minha gratidão pela formação científica e humana: nas aulas, seminários e orientações, aprendi a formular problemas, a duvidar com método, a escrever com responsabilidade pública. Suas perguntas exigentes, suas leituras atentas e sua ética formam exemplo e inspiração; com vocês, deixei a ingenuidade do ingressante e me reconheci pesquisador. Estendo também meu agradecimento aos funcionários da PUC-Campinas, cuja dedicação cotidiana mantém a universidade viva e acolhedora, tornando possível o nosso trabalho.

A meus pais, pelo amor que funda, pelo apoio que sustenta e pela presença que acalma; à minha irmã, pela cumplicidade que me guia, parceria de todas as horas e amizade que não falha; e aos meus familiares – tias, tios, primos e avós – pelo carinho afetuoso constante e por compreenderem minhas ausências, sabendo que nelas havia trabalho, esperança e futuro. Ao meu namorado, gratidão por me acompanhar nos dias claros e nos nublados, por acolher minhas inconstâncias, inseguranças, ansiedades e expectativas. Seu cuidado foi porto seguro e horizonte aberto enquanto eu fazia essa travessia.

Às integrantes do grupo de pesquisa HiNaS, obrigado pelas partilhas e contribuições generosas, pela companhia nos percursos teóricos e metodológicos, e pelo aprendizado tecido em comum. Levarei comigo as conversas, as leituras e a ética do trabalho coletivo que construímos. Também aos colegas mestrandos ingressantes em 2024, meu reconhecimento pela amizade, pelas parcerias nas disciplinas, nos eventos e nos corredores da universidade. Somos turma e travessia: aprendemos juntos a transformar estudo em encontro.

Ao grupo de estudo e orientação CRIA, gratidão pela forma bonita de pesquisar e de viver juntos: vocês me ensinaram que narrar também é cuidar, e que o conhecimento ganha cor quando se faz em comunidade. De modo especial, ao colega de mestrado Marcos Otávio, pela parceria generosa e constante: dividimos o trabalho nos grupos colaborativos, compartilhamos as apresentações em eventos e, sobretudo, pensamos juntos as interpretações do que nos foi narrado. Sua escuta atenta, suas perguntas e o olhar crítico de suas interpretações foram companhia neste percurso. Com você, aprendi que pesquisar em colaboração é também a aprender a confiar e a ampliar o olhar; muitas das compreensões aqui registradas nasceram desse exercício comum de pensar e escrever em diálogo.

À banca, professor Guilherme, professora Andreza, professor Luiz e professora Maria Silvia, agradeço a disponibilidade, a leitura atenta e as contribuições que afinaram argumentos e alargaram caminhos. Suas perguntas foram convite à maturidade do texto. À minha orientadora, professora Nana, meu agradecimento mais profundo e afetuoso. Obrigado por acreditar quando tudo ainda era esboço e por me ensinar a transformar inquietações em problema de pesquisa; pela escuta exigente e delicada, pelo rigor que não endurece e que não dispensa poesia, pela generosidade de partilhar tempo, bibliografia e caminhos. Suas devolutivas precisas preservaram minha autonomia e fortaleceram minha voz autoral; você ensinou-me a narrar pesquisa. Seu gesto orientador me mostrou que pesquisar é, antes de tudo, aprender a olhar de novo. Nos momentos de dúvida e cansaço, sua confiança firme reorganizou o percurso; nos encontros do CRIA, encontrei a comunidade que dá linguagem e abrigo ao trabalho. Se hoje me reconheço pesquisador, é também fruto de sua orientação que soma exigência e cuidado, clareza e esperança.

Às professoras participantes da pesquisa, minha gratidão por emprestarem voz, tempo e memória a este trabalho; e aos colegas professores que não participaram, obrigado por darem-me horizonte e por autorizarem que a minha voz

ecoasse o nosso coro de vivências e percepções. Este texto se faz com e por vocês. E a meus alunos, agradeço cada gesto, pergunta e silêncio que me fizeram acreditar, mais uma vez, na potência da educação. Vocês são motivo e medida do meu ofício.

À Sempre Virgem Maria, Senhora Imaculada, minha gratidão pela intercessão e amparo discretos e constantes. Muito do suor e lágrimas derramadas nesta travessia não teriam germinado se não fosse Vosso amparo. Que a fé que me sustém continue a abrir caminhos onde meus passos precisarem de chão.

“É missão muito nossa transformar a prosa desta
vida em decassílabos, em poesia heroica.”

Sulco, 500, Josemaria Escrivá

RESUMO

O trabalho, as práticas e a formação docente têm sido atravessados pela crescente digitalização e virtualização. Embora este não seja um fenômeno característico da Educação, dado que a emergência da cultura digital se apresenta em diferentes setores da sociedade contemporânea, o tema atravessa e marca definitivamente a atividade e as práticas docentes na atualidade. Esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), na linha de pesquisa Formação de Professores e Práticas Pedagógicas. A dissertação da pesquisa tem como objeto de estudo os atravessamentos da cultura digital nas práticas educativas cotidianas de professoras/es da Educação Básica, objetivando identificar, compreender e discutir como as/os professoras/es vivenciam e percebem os atravessamentos da cultura digital nas práticas educativas do cotidiano escolar, evidenciando e analisando as possibilidades e tensões que daí decorrem. Desdobra-se dois objetivos específicos: (i) compreender o conceito de cultura digital e cibercultura no contexto educacional, identificando as tendências socio-político-econômico-pedagógicas que estão presentes no cenário escolar; e (ii) entre-tecer narrativas docentes que indicam as potencialidades, os limites e os desafios das práticas educativas em contextos digitais, identificando e compreendendo, a partir das narrativas, os sentidos atribuídos pelas/os professoras/es às experiências mediadas pela/na/com a cultura digital no cotidiano escolar. Desenvolvo este estudo por meio da compreensão de narrativas de docentes da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo sobre a cultura digital e as práticas pedagógicas cotidianas, entretecidas em grupos colaborativos. O inventário produzido das narrativas é compreendido a partir do paradigma indiciário. Assim, volto olhar à temática na tentativa de fundamentar, a partir dos princípios da teoria histórico-cultural, as possibilidades e tensões de uma prática educativa crítica, humanizada e reflexiva no cotidiano da Educação Básica, entendendo que os elementos culturais assumem formas digitais e virtuais e, já há algum tempo, atravessam os muros e adentram os espaços educativos.

Palavras-chave: Cultura digital. Prática educativa. Narrativa docente. Grupo colaborativo.

ABSTRACT

The work, practices and professional development of teachers have been increasingly shaped by digitalization and virtualization. Although this is not a phenomenon exclusive to Education – since the emergence of digital culture manifests across different sectors of contemporary society – the theme decisively marks and permeates teaching activity and practices today. This research was carried out within the Graduate Program in Education at the Pontifical Catholic University of Campinas (PUC-Campinas), in the research line Teacher Education and Pedagogical Practices. This dissertation investigates how digital culture intertwines with the everyday educational practices of Basic Education teachers, aiming to identify, understand, and discuss how teachers experience and perceive the imbrications of digital culture in school-day educational practices, highlighting and analyzing the resulting possibilities and tensions. Two specific objectives unfold: (i) to understand the concept of digital culture and cyberculture in the educational context, identifying the socio-political-economic-pedagogical trends present in the school setting; and (ii) to interweave teachers' narratives that indicate the potentialities, limits, and challenges of educational practices in digital contexts, identifying and interpreting, from these narratives, the meanings that teachers attribute to experiences mediated by/in/with digital culture in everyday school life. I conduct this study through an interpretation of narratives from teachers in the São Paulo State public school system about digital culture and day-to-day pedagogical practices, interwoven within collaborative groups. The compiled inventory of narratives is analyzed through the evidential paradigm. Thus, I revisit the theme in an effort to ground – based on the principles of historical-cultural theory – the possibilities and tensions of a critical, humanized, and reflective educational practice in the daily life of Basic Education, understanding that cultural elements take on digital and virtual forms and, for some time now, have crossed school walls and entered educational spaces.

Keywords: Digital culture. Educational practice. Teacher narrative. Collaborative group.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAFe: Comunidade Acadêmica Federada

HiNaS: História de Vida, Narrativas e Subjetividades

PCA: Professor Coordenador de Área

PDPA: Plataformização, Dataficação e Performatividade Algorítmica

PPGE: Programa de Pós-Graduação em Educação

PEI: Programa Ensino Integral

SAP: Seminário Avançado de Pesquisa

SEDUC-SP: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

NGP: Nova Gestão Pública

TDIC: Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

UBS: Unidade Básica de Saúde

SUMÁRIO

1. MEMORIAL: Prólogo	14
2. INTRODUÇÃO: Episódio Piloto	36
3. METODOLOGIA: Roteiro.....	46
3.1. A pesquisa narrativa.....	47
3.2. ...em grupos colaborativos.....	52
3.3. Caráter colaborativo de/em pesquisas	54
3.4. Percurso metodológico desta pesquisa narrativa em grupos colaborativos.....	59
3.5. Paradigma Indiciário – as lentes dessa leitura.....	66
4. REVISÃO DE LITERATURA.....	73
4.2. Síntese integrativa e comparativa dos artigos selecionados	78
4.3. Artigos complementares e relevantes selecionados	85
4.4. Considerações sobre a revisão de literatura.....	103
5. QUADRO CONTEXTUAL DAS PROTAGONISTAS	106
5.1. Cenografia da rede estadual de educação paulista: condições de atuação docente	108
5.2. Próximas cenas: as políticas no terreno das narrativas	121
6. QUADRO TEÓRICO: os cenários e os coadjuvantes	123
6.1. Um conceito de cultura	124
6.1.1. A teoria histórico-cultural	124
6.1.2. Conceito de cultura nas ciências humanas e na teoria histórico- cultural.....	127
6.1.3. O desenvolvimento psicológico na mediação cultural	135
6.2. Cultura digital	138
6.2.1. Enfoques e retratos de conceitos	138
6.2.2. Potencialidades da cultura digital	148
6.2.3. Limites e desafios da cultura digital	152
6.3. A cultura digital na perspectiva histórico-cultural.....	158
6.3.1. Atravessamentos da cultura digital na perspectiva histórico-cultural	163
6.3.2. Educação e cultura digital: promovendo potencialidades e superando desafios	172
7. AS VIVÊNCIAS E PERCEPÇÕES NARRADAS PELAS PROFESSORAS	177

7.1. Percepções de cultura no cotidiano escolar	180
7.2. Vivências narradas de cultura digital no cotidiano escolar	189
8. EPÍLOGO: Algumas considerações para finalizar	210
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	218
APÊNDICES	231
APÊNDICE 1 – Ilustrações do percurso metodológico.....	231

1. MEMORIAL: Prólogo

Querida/o que aqui e agora lê essas palavras,

É uma honra contar com a sua atenção neste momento em que se dispõe a percorrer estas páginas – páginas que escrevi, desde o primeiro rascunho de roteiro, para que você pudesse lê-las e compartilhar comigo esta travessia, com o mesmo deslumbramento de quem se acomoda na poltrona quando as luzes da sala de cinema se apagam. Permita-me sentar-me ao seu lado, como quem repousa a xícara de café sobre a mesa e puxa conversa ao entardecer. Antes de lhe oferecer as compreensões, temáticas e tessituras teóricas que estruturam esta dissertação, ergo a primeira claquete para revelar o *making of* da minha própria história. Faço-o por entender que toda investigação – sobretudo aquela que se assume narrativa – carrega as marcas, as escolhas, os cortes de edição e os silêncios de quem a escreve. Cada linha aqui impressa – em pixel ou em tinta – foi forjada na bigorna de muitas vivências, experiências que se amalgamaram, foram depuradas, refletidas e, por fim, traduzidas na forma de palavras que agora se projetam diante de seus olhos. Se, como recorda Clandinin (2015), a pesquisa narrativa é sempre um entrelaçar de vidas, lugares e tempos, então torna-se honesto e metodologicamente justo que eu partilhe, desde já, os fios que compõem o meu novelo.

Nossas vidas são feitas de várias pequenas histórias que cabem em um dia, uma semana, um mês, um ano... cada período poderia converter-se num episódio cinematográfico, uma temporada de uma série ou novela, repleta de cenários, personagens e enredos. Este estudo – que agora chega a ti como produção final – emerge desse caleidoscópio de experiências e refrata, nas entrelinhas, as etapas da minha jornada pessoal, acadêmica e profissional. Sei que, ao reconhecer as texturas desses caminhos, você poderá compreender mais nitidamente as lentes pelas quais enquadro o mundo que vivo e, por consequência, perceber os rastros que me conduziram até o problema de pesquisa que aqui apresento.

Escrevo-lhe, pois, para convidá-la/o a percorrer comigo os corredores temporais de minha formação. Ao conhecer um pouco deste que lhe escreve, talvez você entreveja o porquê escolhi determinadas referências, porque protagonizei certas vozes e não outras, e que indícios me levaram a trilhar, como pessoa e método, o caminho investigativo aqui posto. Espero, portanto, que esta carta funcione como chave de leitura – e como aceno/abraço inicial –, para que, ao avançarmos pelos próximos episódios, nossos passos ressoem em diálogo franco, situado e, acima de tudo, humano.

Boa leitura!

Ato I

Nasci em 1997, em Americana, interior paulista, numa manhã de quarta-feira de outono. Meu pai, Antônio, expedidor de loja de autopeças; minha mãe, Marina, cabeleireira e manicure. A minha família materna, paranaense, possui fortes tradições religiosas católicas. Recordo, com muito afeto, dos domingos em família: as manhãs com missas dominicais e os almoços na casa do *nonno* e *nonna*, com os meus pais, irmã, tias e primos em volta da mesa de oito lugares da cozinha e outra, de montar, posta para as crianças na sala. À tarde, víamos o sol escorregar pelo quintal, enquanto eu, meus primos e outras crianças vizinhas disputávamos partidas improvisadas de “rouba-bandeira” ou “bets”, até o sinal não oficial de fim de brincadeiras – o chamado agudo das mães – ecoar pelo bairro.

Minha infância foi vivida na companhia constante deles – assim como todos os próximos anos, até hoje. Hospedagens recíprocas eram comuns: ora todos se espremiavam nos colchões no meu quarto, ora eu me instalava para passar alguns dias na casa de alguma tia, com todos os primos. Brincávamos das mais diversas brincadeiras de rua e de quintal por horas a fio. Nessas noites, inventávamos histórias fantasiosas de super-heróis até alguém adormecer. Eram narrativas costuradas ao vivo, sem roteiros, sustentadas pela cumplicidade coletiva que só a infância permite.

Na escola pública municipal de Nova Odessa onde cursei os anos iniciais do Ensino Fundamental – a mesma em que minha tia trabalha até hoje –, sempre fui aluno curioso e dedicado aos estudos. Gostava de participar das atividades escolares. Minhas preferidas eram as oficinas ofertadas no contraturno escolar, principalmente as que utilizavam o laboratório de informática, projeto novo do município que era implementado na rede de ensino no início dos anos 2000. Ali, tive os primeiros contatos com computadores pessoais. Aprendi a elaborar slides com transições chamativas; a desenhar desenhos que antes fazia com lápis de cor e giz de cera e agora eram feitos com as ferramentas do Paint; a “salvar em disquete” antes que o professor pedisse para desligar tudo. Volto hoje a essa lembrança e percebo que, sem nomeá-la, já convivíamos com os meus primeiros vestígios da cultura digital.

Em 2008, aos meus dez anos, iniciei meus anos finais do Ensino Fundamental em uma “escola modelo” da rede de ensino estadual, em Sumaré. Ali também obtive destaques estudantis pelos estudos e participações nas atividades escolares. Havia um lugar que me fascinava: o laboratório de informática. Lá passava meus tempos de intervalo e os minutos pós-aula, enquanto meu pai terminava seu horário de trabalho

para depois me buscar na escola. Era nesses momentos que eu e um punhado de colegas jogávamos *on-line* em algum *website* de *games* digitais, criávamos perfis e navegávamos nas novas redes sociais – saudoso Orkut – e nos deslumbrávamos com a rapidez (então revolucionária) de buscar respostas no Google em vez de garimpar enciclopédias.

Em casa, esse deslocamento cultural assumia contornos parecidos. Meus pais, desejosos de ver eu e minha irmã “preparados para o futuro”, presentearam-nos com um computador de mesa, ato que meus tios repetiram com meus primos. Pouco a pouco, a bola perdida em quintais, os pés sujos, os joelhos esfolados e a correria na rua contra o escurecer deram lugar a tardes inteiras de porta fechada no quarto. Eu e meus primos amontoávamos em volta do monitor do computador ou da televisão com videogame, antes e depois dos almoços, disputando o controle do videogame enquanto a televisão exibia – num volume muitas vezes reprimido –, a trilha sonora estridente dos jogos de luta. Quando a televisão era desligada, engatávamos buscas despreziosas nos vídeos do YouTube – aquele com a melhor coreografia ou a piada mais absurda – e navegávamos juntos por blogs de entretenimento que prometiam “dez curiosidades sobre qualquer coisa”, nos minutos de liberação que nossas mães nos permitiam em que a linha telefônica poderia deixar de ser voz para virar fluxo de *bits* da internet discada no computador.

Percebo hoje que não abandonamos apenas as brincadeiras de “pega-pega” ou “rouba bandeira”; deixamos para trás uma forma de convivência pautada quase exclusivamente pela presença física. A questão já não era a bola que caía do outro lado do muro nem o anoitecer que exigia interromper as brincadeiras, mas sim o *bip* insistente do modem que monopolizava a linha telefônica, o som estrondoso dos vídeos e a nossa teimosa recusa em largar o teclado na hora do almoço. Sem que tivéssemos plena consciência, o digital começou a mediar a criação de novos pactos de convivência: códigos que cabiam em *emoticons*, trocas afetivas condensadas em comentários curtos, parcerias em partidas *on-line* que substituíam as alianças de rua. Eram já indícios de uma cultura em que as relações, as linguagens e as identidades são filtradas por telas.

O interesse pela informática ganhou novo fôlego quando, aos doze anos, meus pais – impressionados pelas horas que eu já passava diante do computador recém-instalado – decidiram matricular-me em um curso de informática numa escola profissionalizante. O prédio da escola era vizinho à loja onde meu pai trabalhava em

Sumaré, de modo que íamos juntos pela manhã: ele para o expediente, eu para digitar e editar textos, calcular planilhas, conhecer ferramentas gráficas e a escrever minhas primeiras linhas de código HTML. Ali, diante dos monitores, esse interesse por tecnologia consolidou-se ainda mais.

O convívio diário com as tecnologias, aliado ao bom desempenho escolar e ao incentivo familiar, levou-me a concorrer a uma vaga nas escolas técnicas integradas do Centro Paula Souza. Em 2012, ingressei no Ensino Médio integrado ao curso técnico de Informática na Escola Polivalente de Americana. Foram anos que guardo com especial apreço: passávamos o dia inteiro nos corredores e salas do “Poli”, e foi ali que o interesse pela educação começou a germinar.

A instituição funcionava em tempo integral, mas, diferentemente de outras escolas públicas, não possuía cozinha nem serviço de merenda. Isso criava uma rotina incomum: na hora das refeições, cada aluno levava comida de casa ou buscava algo na cantina, lanchonetes e restaurantes vizinhos. Para tanto, os portões da escola permaneciam sempre abertos, e os estudantes, com autorização prévia dos pais, podiam sair quando julgassem necessário. O lema repetido pelo diretor e pela coordenação – “liberdade com responsabilidade” – norteava essa dinâmica. Os professores eram firmes em suas exigências e esperavam maiores responsabilidades dos jovens que escolhiam estudar ali do que outros alunos da mesma faixa etária.

Nesse ambiente de confiança e corresponsabilidade, o meu protagonismo discente floresceu. Eu e meus colegas organizávamos, em diálogo direto com a direção, a Semana Paulo Freire: dias de mostras culturais, estandes interativos dos cursos técnicos e debates em rodas de conversa sobre diversos temas transversais que mobilizavam toda a comunidade escolar. Em outra frente, a professora de História transformava o ginásio, a cada novembro, na Feira da África – um mergulho em culinária, música, danças tradicionais e exposições cartográficas produzidas por nós.

Além desses eventos anuais, fomentávamos iniciativas no corpo discente. Fundamos um Clube do Livro que se reunia toda segunda-feira, na hora do almoço, no hall acolhedor da biblioteca, para discutir obras lidas. Ali experimentei, pela primeira vez, o prazer de mediar conversas literárias, percebendo como perguntas bem dirigidas podiam acender reflexões inesperadas nos colegas.

As aulas no laboratório de Informática prolongavam-se, muitas vezes, para além do horário regular. O professor de Programação, cúmplice de nossas ousadias, autorizava pequenas “expedições” à sala dos professores: eu e outro colega

descíamos em busca de café recém-passado e voltávamos equilibrando os copos fumegantes pelos corredores, enquanto a turma escrevia algoritmos e testava códigos programados. Esses gestos cotidianos de confiança e parceria, somados às conversas com os professores durante os intervalos e aos inúmeros eventos que ajudei a organizar, consolidaram a admiração pelos meus mestres – e, com ela, o primeiro desejo genuíno de assumir, no futuro, o papel de professor.

Esse cotidiano intenso no Polivalente operou como verdadeira oficina de formação subjetiva. Ao assumir responsabilidades na organização de mostras culturais e mediar discussões entre colegas, experimentei, ainda adolescente, a potência pedagógica do espaço escolar: percebi que a escola não é apenas lugar de recepção de conteúdos, mas território de criação coletiva, de circulação de afetos e de produção de sentido. Foi nesse ambiente de “liberdade com responsabilidade” que despontaram, quase simultaneamente, meu espírito de liderança, o desejo de partilhar saberes e uma admiração pela educação como prática emancipatória. Cada conversa com professores reforçava a convicção de que eu desejava não apenas frequentar a escola, mas habitá-la, multiplicando, em outros, a mesma chama que ali se acendeu em mim.

Ato II

Se o “Poli” foi o cenário em que a semente da docência germinou, o terceiro ano do Ensino Médio, em 2014, inaugurou o momento em que o roteiro da vida exigia escolher o próximo enquadramento. Entre simulados de vestibular, trabalhos de conclusão de curso e intermináveis conversas de corredor sobre “o que vamos ser quando crescer”, percebi que duas trilhas se destacavam com nitidez de alta definição: tornar-me professor – de matemática, minha matéria favorita da escola – ou seguir carreira de programador, caminho ao qual meu bom desempenho nas aulas de lógica e algoritmos parecia quase empurrar-me.

Mas, enquanto os dias úteis eram consumidos por *loops* e estruturas condicionais dos códigos que escrevia, os fins de semana abriam outra janela narrativa. Influenciado sobretudo por meu *nonno*, mergulhei nas atividades do grupo de jovens da paróquia: encontro de jovens aos sábados, de catequese no domingo de manhã, planejamento de campanhas solidárias e atividades religiosas à tarde. Ali também emergia meu traço de liderança: tornei-me coordenador do grupo, catequista

e articulador de eventos da comunidade, descobrindo nas passagens bíblicas e na prática comunitária um modo singular de educar pela escuta e pelo exemplo. A cada celebração religiosa, a liturgia parecia dialogar com as inquietações que trazia do ambiente escolar, lembrando-me que formar pessoas é sempre, em alguma medida, tocar o transcendente.

Entre a lógica binária dos códigos, o chamado pedagógico das salas de aula e a espiritualidade que se adensava nos bancos da igreja, aquela fase foi marcada por indagações inadiáveis sobre futuro e propósito. Três vetores – tecnologia, educação e fé – cruzavam-se como linhas de um triângulo isósceles, sem ainda revelar qual lado seria base. No entanto, ao som das canções das missas dominicais e do conselho afetuoso do *nonno* (“escuta o que te dá paz”), a voz que falou mais alto foi a da vida religiosa, acenando-me com a possibilidade de integrar conhecimento, serviço e transcendência num mesmo projeto de existência.

No final de 2014, levado pela inquietação que me rondava desde as celebrações paroquiais da infância, procurei e comecei a frequentar o serviço de animação vocacional da Arquidiocese de Campinas, grupo de orientação e acompanhamento de pessoas que desejam seguir a vida religiosa. Escolhi me tornar padre. E o caminho começava com um ano de acompanhamento vocacional com os padres da Arquidiocese, que ocorreu em 2015.

Paralelamente, o destino reservou-me a primeira experiência formal na docência: recém-egresso do Polivalente, assumi turmas de informática para crianças e adolescentes numa escola profissionalizante no centro de Sumaré. Entre processadores zumbindo nos laboratórios e olhares curiosos à espera de comandos, deparei-me com a prática pedagógica em toda a sua concretude: planejar sequências didáticas, ajustar a fala ao ritmo heterogêneo das aprendizagens, avaliar não apenas códigos executados, mas também confiança construída entre monitor e aprendiz. Findas as aulas, encerrava o dia com o caderno de anotações vocacionais no colo, refletindo sobre como a sala de informática e a sacristia pareciam espaços distintos e, ao mesmo tempo, convergentes na arte de servir e formar pessoas. Entre cabos de rede e cânticos litúrgicos, 2015 tornou-se um laboratório existencial que fundiu, numa mesma chama, o chamado religioso e a paixão pela educação.

No fim de 2015, depois de longas conversas com os padres mentores vocacionais e retiros de discernimento, recebi das mãos de Dom Airton José dos Santos, arcebispo de Campinas, a carta de aceite para ingressar no seu Seminário

Arquidiocesano. Era o ponto de virada do roteiro: já em janeiro de 2016, instalei-me no prédio de muros altos no bairro São Quirino, em Campinas, onde iniciava minha formação para tornar-me padre. Nessa etapa inicial do processo formativo presbiteral, denominada Ano Propedêutico – toda ela regida por inúmeras aulas, horários fixos e partilhas comunitárias – mergulhei em disciplinas introdutórias de Liturgia, Latim, Catecismo e História da Igreja, enquanto aprendia, na prática, a coreografia silenciosa da vida em comum: dividir a mesa, rezar em coro, argumentar sem perder a caridade.

O processo formativo no seminário era dividido em diversas dimensões – comunitária, espiritual, afetiva, pastoral, intelectual. As aulas que tínhamos, de manhã até de noite, além de nos ajudarem a aprender mais sobre a fé e a vida cristã que abraçávamos, nos preparava para os estudos dos futuros anos universitários. Foi este primeiro ano o momento de descobrir os clássicos da filosofia e da teologia. Entre o ofício de leituras e o raspar de talheres no refeitório, entabulei diálogos imaginários com Platão, Aristóteles, Agostinho e Tomás de Aquino. A rigidez do cronograma deixava pouco espaço para devaneios, mas, curiosamente, ampliava a escuta interior: percebi que estudar não era apenas acumular conteúdos – era afinar o olhar para o humano em toda a sua complexidade.

Em 2017, após as preparações anteriores do ano Propedêutico, ingressei na faculdade de Filosofia da PUC-Campinas. No processo formativo presbiteral, é exigido dos seminaristas realizar dois cursos superiores: o de Filosofia e o de Teologia. Aos seminaristas que residem em Campinas, esses cursos necessariamente são feitos nas faculdades da PUC-Campinas, que possui uma grade e corpo docente alinhados às exigências da formação presbiteral católica. A transição do universo das exatas para o das humanidades soou, a princípio, como mudar de sistema operacional sem manual de usuário. Lembro-me da estranheza ao deparar, logo no primeiro semestre, com textos que me pareciam labirintos sem algoritmo de saída. As discussões filosóficas nos primeiros semestres foram exaustivas. Contudo, o empenho e esforço intelectual de horas de leitura, e a convivialidade entre seminaristas – noites de estudo conjunto, cafés prolongados no refeitório – tornaram as discussões menos áridas. Aos poucos, a lógica formal revelava-se tão fascinante quanto qualquer linguagem de programação, e as aulas de Ética ressoavam com minha busca existencial por sentido e serviço.

O ambiente acadêmico na PUC-Campinas me cativou. Lancei-me, então, ao cotidiano acadêmico com o mesmo empenho que me distinguira no Ensino Médio.

Exauri o quanto pude dos ambientes e contextos da faculdade. Fui monitor das disciplinas de Lógica I e II, participei do Centro Acadêmico da Faculdade de Filosofia e fui organizador nas Comissões de Formatura. Queria estar por dentro de tudo.

A Faculdade de Filosofia foi um divisor de águas na minha biografia. Ao me aprofundar, no curso dos semestres, em questões lógicas, existenciais e éticas, vi desenvolver um senso crítico mais independente do que até então tinha, questionando e analisando situações do meu contexto religioso. A compreensão de mundo e de humano foi ampliada, e tais reflexões desenvolveu significados novos nos campos antropológicos e morais. Esse desenvolvimento, concatenado ao processo formativo em outras dimensões no seminário, suscitaram-me questionamentos sobre minha jornada na vida religiosa. Percebi que as motivações para escolha que havia feito eram tão somente humanas, e não havia as inspirações transcendentais que tanto se discursava nas formações espirituais. Em outras palavras - que só pude notar com o tempo de seminário – eu havia escolhido ser padre porque vi nesse trajeto uma via de ajudar pessoas a se desenvolverem, a se encontrarem, a superar situações desumanizadoras e de sofrimento. Contudo, a ética e política católica já não consonava com minhas convicções pessoais. Assim, quando concluí o bacharelado em Filosofia, no fim de 2019, acolhi o desconforto como sinal de que o chamado presbiteral havia se esgotado. Porém, por aconselhamentos dos padres que me acompanhava no processo formativo do seminário, decidi prosseguir em 2020 para a próxima etapa, iniciando meu curso de Teologia, esperando novas luzes para perseverar no discernimento vocacional.

Paradoxalmente, é justamente essa formação – intensa, imersiva, fundamentada em Filosofia e acrescida de disciplinas teológicas – que hoje me habilita a ler a cultura digital sem o deslumbramento tecnicista que muitas vezes marca discursos superficiais. Se tivesse permanecido apenas na vertente instrumental da informática, talvez me faltasse densidade conceitual para problematizar algoritmos, plataformas e seus impactos formativos. A imersão nos clássicos, o rigor da lógica formal, o confronto com dilemas éticos e antropológicos oferecem-me, agora, um arsenal crítico para compreender a cultura digital como fenômeno cultural complexo – não como modismo a ser celebrado, nem como ameaça demonizada, mas como campo em que disputas de sentido se travam e subjetividades se reconfiguram. Essa robustez teórica, cultivada nos anos de estudo integral, tornou-se ferramenta

indispensável para a análise que empreendo nesta pesquisa, diferenciando-a da abordagem acrítica com que, por vezes, se romantizam as tecnologias.

Contudo, os anos no seminário do Discipulado – etapa que corresponde o período da Faculdade da Filosofia – auxiliaram no desenvolvimento de habilidades que já eram relevantes no período de escola e de comunidade religiosa. Entre as várias atividades que desenvolvia no estágio pastoral nas igrejas aos finais de semana, aquelas em que mais encontrava satisfação e desenvoltura eram as associadas ao *múnus* de ensino, isto é, os ofícios e funções próprias do presbítero na dimensão de ensinar sobre a fé católica: dar formações e palestras, fazer pregações e reflexões, conduzir encontros de catequese, lecionar em escolas católicas e cursos religiosos e organizar e gerir eventos comunitários. Entre montar slides sobre o Concílio Vaticano II e conduzir rodas de conversa sobre ética cristã, percebi que o ato de ensinar – explicar, tornar claro, ver o “olhar-acender” do outro – era o território onde me sentia mais vivo e competente.

Em 2020, mudei-me para o seminário da Configuração, etapa seguinte da formação presbiteral, iniciando meus estudos na Faculdade de Teologia da PUC-Campinas. Em março desse ano, com as consequências da pandemia do Covid-19, as aulas aconteceram remotamente, e eu e meus colegas seminaristas ficamos em isolamento social no próprio seminário. Foram meses de distanciamento social e familiar, com aulas remotas e ausência de atividades religiosas comunitárias nas igrejas. O claustro sanitário, paradoxalmente, ampliou o espaço interior: sem as demandas pastorais externas, sobraram longos corredores de silêncio para que as dissonâncias éticas e políticas que eu já pressentia se fizessem ouvir. Esse ambiente foi propício para amadurecer a certeza de que meu compromisso primeiro era com o ensino e com uma visão crítica da realidade – e que tais convicções já não se encaixavam no molde eclesial que me formava. Após longo acompanhamento com os formadores, tomei a decisão, em 2021, de desligar-me do processo presbiteral. Saí do seminário levando comigo não a batina almejada, mas um arsenal de experiências pedagógicas e um imperativo renovado de educar em espaços onde fé, razão e justiça social possam dialogar em liberdade.

Ato III

Depois de ter saído do seminário, em tempos de pandemia, retornei para casa dos meus pais em Sumaré. A situação político-social decorrente da pandemia, com

baixas ofertas de trabalho e economia paralisada, me deixou desempregado durante todo o restante de 2021. O que ocupava meus dias eram as telas da Faculdade de Teologia – as aulas continuavam remotas e, apesar do desligamento do projeto presbiteral, a bolsa de estudos mantinha-se ativa até o fim do ano letivo. Por indicações de colegas presbíteros, auxiliei em algumas aulas de Ensino Religioso em um colégio católico e lecionei alguns cursos para grupos eclesiais. Essa experiência após meu desligamento do processo formativo presbiteral manteve minha religiosidade viva e despertou o interesse – que já era presente em diversas atividades pastorais religiosas – pela profissão docente.

O ano de 2022 trouxe as primeiras portas abertas. Por indicação de um presbítero, passei a atuar como auxiliar administrativo em uma paróquia da Arquidiocese de Campinas, gerindo agendas pastorais e prestando suporte a iniciativas sociais da comunidade. Em paralelo, prestei processo seletivo para a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e fui contratado, em caráter temporário, como professor de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio noturno. Entrar, pela primeira vez, em uma escola pública como docente titular – e não mais como monitor ou palestrante eventual – significou pôr à prova a bagagem construída em oficinas pastorais, salas de informática e debates universitários. As estratégias de mediação que outrora aplicara em retiros ou laboratórios converteram-se em planos de aula. Foi o início concreto da minha jornada profissional na educação básica, sustentada pela convicção de que, mesmo em tempos incertos, a sala de aula continua a ser território de encontro, reflexão e possibilidade.

Logo, pude ver que tinha um estilo de lecionar que era diferente dos meus colegas professores. Entusiasta com as tecnologias desde a infância e experimentado na oratória e retórica nos anos de seminário, minhas aulas harmonizavam os recursos digitais disponíveis com uma didática eloquente e dialógica. Contudo, senti logo de início a falta de metodologias pedagógicas para acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos. Isto é: eu explicava e expunha bem os conteúdos, e sabia que explicava bem, usando de todos os recursos que a tecnologia fornecia, mas não possuía criticidade pedagógica suficiente para interpretar se, de fato, meus alunos compreendiam aquilo que eu ensinava. Matriculei-me então num curso de pós-graduação em psicopedagogia para preencher essa lacuna no meu trabalho docente, bem como numa licenciatura de história – disciplina da área de Humanas com que eu sempre me entusiasmei e pela qual era afeiçoado.

No dia a dia da escola, percebi que minha facilidade com as tecnologias e integração delas na sala de aula era exceção. Meus colegas de profissão tinham dificuldades em utilizar os meios digitais, seja no trabalho docente, seja nas práticas de ensino-aprendizagem. Claro que tal situação se deve a diversos aspectos e contextos sociais e geracionais: também constatei que era o professor mais novo do corpo docente da escola. Essa realidade me colocou entre os colegas e gestão como referência de integração digital. Dispus de parte do meu tempo para ajudar e ensinar os outros professores a utilizarem as tecnologias e plataformas de que dispúnhamos. Em contrapartida, eles me indicavam o “caminho das pedras” da lida pedagógica, dando conselhos e orientações de como gerir a sala de aula e o processo de aprendizagem dos alunos. Esse intercâmbio não apenas fortaleceu o coletivo docente, mas também ampliou minha própria compreensão de que a integração digital só ganha potência quando amparada por fundamentos pedagógicos sólidos. Em classe, meus alunos adolescentes, que eram ambientados com a cultura digital, se empenhavam nas aulas quando essas utilizavam de tais recursos e, paulatinamente, fui descobrindo meios de usar tais ferramentas com finalidades pedagógicas.

Em 2023, resolvi abandonar o expediente administrativo na paróquia e dedicar-me integralmente a uma escola estadual de Sumaré que adotava o Programa de Ensino Integral (PEI). A decisão foi pragmática: o contrato em tempo integral alinhava-se ao meu projeto de consolidar a carreira docente. Na escola em que atuei, apesar de possuir recursos e infraestrutura mais limitadas que a que anteriormente trabalhara e alunos em situações sociais de maior vulnerabilidade, pude também exercer meu agir pedagógico integrado com as tecnologias digitais e identificar as mesmas questões nos meus colegas professores que notei na escola de 2022. A diferença, nesse ano, era que a Secretaria de Educação do Estado recém-implantara exigências para o trabalho docente dos professores do Estado, que utilizavam novas plataformas digitais, suscitadas pelas políticas da gestão atual da Secretaria de Educação do Estado. O impacto no trabalho era palpável: sem formação adequada nem equipamentos à altura, os professores desperdiçávamos horas tentando domar interfaces pouco intuitivas, enquanto a sobrecarga corroía o tempo destinado ao planejamento pedagógico.

Em agosto de 2023, fui convocado a assumir um cargo técnico no município de Campinas, resultado de um concurso público que prestei em 2022 despretensiosamente para conhecer o estilo de prova da banca Vunesp. Após

ponderar as remunerações e funções do cargo, deixei as aulas na escola integral em Sumaré e assumi o cargo de agente de suporte em tecnologias na Secretaria de Saúde na Prefeitura de Campinas. A rotina no novo posto – instalar sistemas, solucionar chamados, capacitar equipes de UBS – devolveu-me algo precioso: tempo. Sem jornadas noturnas em sala de aula ou demandas do trabalho pedagógico levados para casa, pude visitar o projeto de voltar à universidade. Professores e antigos mentores sacerdotais encorajaram-me a retomar o fio acadêmico que eu deixara em suspenso.

Fiquei dividido no final de 2023 entre dois editais de processo seletivo da PUC-Campinas para os programas de pós-graduação: Educação ou Ciências da Religião. Ambos dialogavam com minha trajetória, mas a amplitude da área educacional – e, sobretudo, sua pertinência às tensões vividas nas escolas – falou mais alto. Meu interesse era, além de retornar para o ambiente acadêmico, me dotar de requisitos que me possibilitassem estar na docência superior.

No entanto, ao ler o edital do processo seletivo, foi então que topei com a exigência de um anteprojeto de pesquisa. Lendo os textos sugeridos pelo edital que indicavam os caminhos para produzir um projeto de pesquisa, me deparei com a questão de que toda pesquisa nasce de um incômodo do pesquisador com a realidade. Nesse momento, recordei-me das questões vivenciadas nas escolas com a questão da tecnologia, a dificuldade dos colegas professores e dos bons e maus resultados com os alunos nas aulas que a utilizavam, além de diversas realidades dos meus alunos com acesso desiguais com as tecnologias. Esses incômodos – tão vívidos quanto não resolvidos – fundamentaram o objetivo de pesquisa que viria a apresentar: “analisar as práticas pedagógicas em evolução diante da inserção e utilização dessas tecnologias no ambiente escolar e no contexto do ensino e aprendizagem” (objetivo geral apresentado no anteprojeto enviado no processo seletivo). Assim, o caminho que começara com jogos de infância, passara por retiros espirituais e desembocara em algoritmos educacionais reencontrava, agora, sua razão de ser na investigação crítica da cultura digital na escola.

O princípio – tão frisado no edital – de que todo projeto genuíno brota do “incômodo situado” do pesquisador tornou-se meu norte também na entrevista de seleção. Diante da possibilidade de redirecionar o estudo para temas mais abstratos ou distantes da escola, mantive-me firme: queria perscrutar o cotidiano docente que partilho com meus pares. Interessa-me compreender as práticas que se erguem no

cotidiano escolar, mapear suas potências e escutar seus limites, traduzir em análise crítica aquilo que, no chão da escola, emerge como desafio e urgência. Se a pesquisa deve servir a alguém, que sirva aos professores que, como eu, equilibram expectativas curriculares, plataformas digitais e realidades sociais complexas. É esse compromisso – dar inteligibilidade e voz ao trabalho docente em tempos de cultura digital – que delinea o itinerário do meu mestrado.

Ato IV

Fevereiro de 2024 me fez voltar, com um misto de nostalgia e expectativa, aos mesmos espaços da PUC-Campinas onde, antes da pandemia, eu discutira questões filosóficas. Retornar àquelas salas – agora como mestrando em Educação – foi como assistir uma nova temporada de uma série já conhecida. Logo na aula inaugural, conheci minha orientadora, a prof.^a Luciana Haddad Ferreira, a “Nana”. Desde o primeiro dia no PPGE/PUC-Campinas, bastou atravessar a porta na sala de orientação para perceber que o CRIA – coletivo tecido pelas relações afetivo-acadêmicas da prof.^a Nana – respira outro compasso. Ali, a lógica não se resume às métricas e às justezas do expediente universitário; dilata-se em amizade militante, partilhas de vida – regadas a boas longas conversas (e, não raras vezes, de garrafas de vinho) – e cuidado recíproco. Antes de qualquer cobrança sobre textos produzidos, Nana pergunta: “E a vida, como vai?” – porque sabe que é do ordinário vivido que brota o extraordinário que narramos. Ela nos convida a pousar o olhar para além dos textos, sobre o chão da escola, os afetos cotidianos e as “bonitezas” que habitam o comum. É nesse exercício de ética do encontro que o CRIA se torna laboratório de pesquisa e de existência: comemoramos defesas e novos saberes compartilhados, amparamo-nos nos desafios, lutamos pela educação emancipatória e humana, e celebramos cada linha escrita e dia vivido como conquista coletiva.

Ainda nesse ecossistema, pulsa o HiNaS – História de Vida, Narrativas e Subjetividades: grupo de pesquisa interinstitucional que investiga, metodológica e politicamente, as potencialidades da pesquisa narrativa na formação e prática de professores. Em nossas reuniões semanais, partilhamos saberes, produções e cotidianidades, sempre guiados pela convicção de que narrar é também transformar. Foi nesses espaços – entre anotações, aprendizagens e partilhas de vida – que compreendi como a presença extraordinária de minha orientadora, meu coletivo

acadêmico e meu grupo de pesquisa se faz ponte entre academia e vida, tecendo, com fios de experiência e afeto, o sentido profundo da pesquisa que empreendo.

O primeiro semestre do mestrado devolveu-me à condição de aprendiz sistemático: a disciplina de “Epistemologia da Pesquisa em Educação” exigiu-me rigor conceitual e ponderações críticas do fazer pesquisa em Educação; a eletiva “Escola e Desenvolvimento Cognitivo e Afetivo” ampliou e aguçou meu olhar sobre a articulação escola-aprendizagem-docência e inaugurou em mim os estudos sistematizados na teoria histórico-cultural; e o Seminário Avançado de Pesquisa (SAP) I serviu de bússola para reesculpir meu projeto. Sob orientação da prof.^a Nana, reestruturei a proposta de investigação, agora explicitamente narrativa e colaborativa, e submeti-a ao Comitê de Ética para estudar como a cultura digital atravessa as práticas educativas cotidianas de professoras/es da rede estadual paulista.

No segundo semestre, as disciplinas Educação Brasileira (obrigatória) e Pesquisa Colaborativa e Uso de Narrativas em Investigações (eletiva), somadas ao SAP II, confirmaram a centralidade da colaboração como método e ética. Foi o período de “ir a campo”: encontros virtuais com os professores, rodas de conversa, narrativa e reflexão, produção de escritos reflexivos com docentes que se tornaram coautores da pesquisa. Esse movimento estará detalhado no capítulo metodológico, mas já posso dizer que ver as/os professoras/es narrando suas próprias tensões com plataformas digitais devolveu ao estudo a força que o motivou.

Também, neste segundo semestre de 2024, participei de eventos da área de pesquisa educacional, em especial da ANPED Regional Sudeste, realizada em Vitória-ES, em novembro. A imersão naquele encontro foi reveladora: descobri a envergadura da pesquisa em educação no Brasil e convivi, durante quatro dias intensos, com professoras/es, colegas de outros programas de pós-graduação e renomados pesquisadores. Voltei com cadernos cheios de anotações, novos referenciais teóricos e, sobretudo, a convicção reforçada de que a investigação que realizamos no CRIA/HiNaS dialoga, em potência e compromisso, com o que há de mais vivo no campo educacional contemporâneo.

O terceiro semestre, no início deste 2025, aprofunda essa tessitura. Cursar Psicologia e Processos Educativos e SAP III, estagiar na graduação – acompanhando as aulas da disciplina “Educação e Emancipação” do curso noturno de Pedagogia – e, como estudante especial na FE/UNICAMP, mergulhar em “Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas” ampliaram meu repertório teórico, metodológico e

docente. Cada aula, cada orientação, cada narrativa a ser compreendida confirma que narrar é também formar-se: como se as histórias narradas pelas professoras funcionassem como tomadas adicionais que, na ilha desta edição cinematográfica, se justapõem à minha própria trajetória, costurando, plano a plano, a argumentação que sustenta a dissertação.

Assim, três semestres bastaram para transformar o retorno às velhas salas de aula da PUC-Campinas em travessia inaugurante na pesquisa em Educação: reencontrei espaços familiares, teci parcerias acadêmicas e redesenhei a pergunta que me move – como as professoras vivenciam e percebem os atravessamentos da cultura digital em suas práticas educativas cotidianas?

O terceiro semestre de 2025 também foi tempo de costurar as partes do texto, de unir o que antes eram fragmentos dispersos em arquivos diversos, comentários nas margens de artigos e devaneios noturnos. Era o período de fazer o corpo da dissertação ganhar contornos, de articular o vivido, o lido e o narrado – e, sobretudo, de preparar-me para a qualificação. Cada hora de escrita parecia um retorno às margens de um mesmo rio: as águas do método, das teorias, das narrativas e das interpretações corriam paralelas e, aos poucos, começaram a se entrelaçar.

No silêncio das noites ou nas tardes roubadas ao trabalho, eu me via diante da tarefa de dar unidade àquilo que até então existia como esboço, pedaços de pesquisa que pediam um fio condutor. Reescrevi os capítulos metodológicos, teórico e contextual como quem descreve o mapa de uma travessia: nomeei os caminhos, os pontos de parada, as tempestades e as calmarias que me trouxeram até ali. Revi cada página, tentando alinhar as lentes pelas quais olhava o fenômeno: Vigotski, Connelly, Clandinin, Ibiapina, Levy, Lemos, Santos, tantos outros, voltaram a mim não apenas como referências, mas como companheiros de jornada, mestres que sussurram ao ouvido do pesquisador aprendiz.

Enquanto isso, as narrativas – aquelas vozes de professoras e professores que compõem o coração desta pesquisa – se tornavam também espelhos. Passei longas horas inventariando suas falas, transcrevendo, reassistindo, relendo, e, a cada nova escuta, sentia que algo em mim também se reescrevia. As cotidianidades que eu buscava compreender pareciam agora me compreender de volta. Era um exercício de dupla escuta: escutar o outro e escutar-me no outro.

À medida que o texto tomava corpo, crescia também o reconhecimento de que o processo de pesquisa não é apenas intelectual, mas profundamente existencial.

Havia, em cada linha, um pedaço de mim: o trabalhador da rede pública, o professor de ciências humanas, o pesquisador iniciante, o aprendiz de narrativas. Foi um tempo de solidão fértil, de páginas abertas e cafés frios, de cansaço e encantamento. Um tempo em que compreendi que escrever é também se inventar no próprio ato de dizer.

Chegar à qualificação, no fim de junho de 2025, foi como alcançar um mirante depois de longa subida. A caminhada até ali não havia sido breve, nem plana: cada degrau, cada desvio, cada reencontro com o texto exigiu de mim paciência e humildade. A banca, presidida pela professora Nana e composta pela professora Andreza (PUC-Campinas) e pelo professor Guilherme (UNICAMP), seria o espaço onde a travessia ganharia voz e rosto. Lembro-me do nervosismo que antecedeu a tarde da apresentação: os ajustes de última hora, o olhar atento sobre o *site* preparado para aquela tarde, a respiração que insistia em acelerar.

E, no entanto, quando comecei a apresentação, senti que o texto já não era só meu – era uma partilha. Ao apresentar o texto, percebia-me revisitando a mim mesmo, narrando não só o objeto de estudo, mas o caminho que o fez nascer. Ali estavam presentes minhas referências, meus companheiros de grupo, meus familiares e amigos conectados pela transmissão, e, sobretudo, aquelas professoras cujas narrativas sustentavam a pesquisa.

Quando as arguições começaram – primeiro o professor Guilherme, depois a professora Andreza, e a mestra Ana Caroline, leitora privilegiada –, compreendi algo que apenas o distanciamento permite ver: a grandeza do processo em si. Suas observações, perguntas e provocações abriram janelas novas no edifício que eu julgava quase concluído. Quando se está próximo demais da pedra, como um escultor que lixa sem cessar o mármore, não se enxerga a totalidade da forma; apenas o detalhe, o fragmento, a imperfeição. Foi a banca que me fez recuar alguns passos e ver a escultura por inteiro: as proporções, as tensões, as partes ainda brutas pedindo polimento. As sugestões que emergiram naquele diálogo – as revisões, os deslocamentos teóricos, os ajustes de voz – não foram apenas correções técnicas. Foram, antes, gestos de lapidação intelectual e humana, que me convidaram a refinar o olhar e a repensar as intenções do texto.

Nas semanas que se seguiram a qualificação, voltei à gravação do dia do exame mais de uma vez. Reouvi observações, anotei conselhos, rabisquei nas margens do texto as palavras que fariam eco nas versões seguintes. A qualificação, entendi, não foi um exame, mas um instante de reflexão e reconfiguração em que o

trabalho e o pesquisador se refazem juntos. Ao fim daquele semestre, percebi que a pesquisa ganhava não apenas densidade teórica, mas maturidade afetiva e política. A qualificação foi o ponto em que a dissertação começou a me ensinar a vê-la de fora, a percebê-la como algo vivo, em constante elaboração – tal como o próprio sujeito que a escreve. Porque, afinal, formar-se pesquisador é aprender a habitar o inacabado, a acolher a dúvida como companheira e o texto como travessia.

Ato V

Depois da qualificação, o texto transformou-se como em filme em montagem. As cenas já estavam gravadas: os encontros, as narrativas das professoras, as discussões teóricas, as descobertas e hesitações. Mas ainda faltava a costura – o ritmo, o enquadramento, a sequência certa das imagens. Era hora de voltar à sala de edição, de rever tomadas, cortar excessos, reordenar planos. E, como todo montador cinematográfico, descobri que o ofício da pós-qualificação é um trabalho de paciência e silêncio: um tempo em que o pesquisador se encontra sozinho com o seu trabalho e escuta o ruído dos próprios pensamentos.

As voltas ao texto eram inúmeras. Reescrever e revisar passaram a ser os verbos constantes na rotina. Cada parágrafo parecia uma cena que precisava ser ajustada no tempo certo; cada transição, um *fade-in* cuidadoso entre teoria e narrativa. Eu buscava o ponto exato em que a narrativa das professoras pudesse respirar sem perder o foco, em que a imagem do vivido se mostrasse nítida, sem filtros excessivos. Revisar, ali, era mais que corrigir – era montar um filme que já estava todo rodado, mas ainda não sabia que história queria contar. O trabalho foi árduo. Desamarrar o texto pós-qualificação exigiu desfazer o que parecia pronto, desmontar sequências inteiras e redescobrir o fio condutor. Havia dias em que tudo parecia um labirinto de *takes* repetidos, e outros em que, num corte preciso, a narrativa ganhava sentido e ritmo. Era o ofício de esculpir tempo com palavras.

Interpretar as narrativas das professoras na ótica das teorias e das políticas foi como ajustar a cor e o som de cada cena: compreender os tons que vinham da cultura digital, os ruídos das plataformas, as luzes e sombras das políticas públicas que atravessam o cotidiano escolar. As vozes docentes dialogavam com os planos conceituais dos autores e, nessa montagem, teorias e vidas precisavam coexistir no mesmo enquadramento, sem que uma apagasse a outra.

Foi, sem dúvida, o trecho mais solitário do roteiro. O tempo do refinamento é o tempo da imersão: o tempo em que o pesquisador se torna também editor, roteirista, narrador e personagem de sua própria trama. Às vezes, a madrugada me encontrava tentando ajustar uma sequência; outras, o amanhecer trazia uma ideia nova para regravar um argumento. A dissertação, então, começou a se mostrar como obra em pós-produção: já não era um conjunto de episódios, mas uma narrativa viva, que pedia ritmo, coesão e emoção. Cada revisão aproximava o texto de sua versão final – não perfeita, mas autêntica, fiel ao processo que a gerou.

Ainda assim, não foi um trabalho inteiramente solitário. Havia sempre uma presença que, mesmo à distância, atua nos bastidores do trabalho de escrita dessa dissertação. Nana, minha orientadora, acompanhava cada cena com olhar atento e generoso – uma espécie de diretora silenciosa que, entre um áudio de voz tarde da noite e um comentário e um rascunho enviado no fim de semana, me ajudava a perceber o enquadramento certo, o gesto que faltava, o corte que daria sentido à sequência.

Sua orientação nunca foi apenas acadêmica; foi também uma forma de cuidado. Quando o texto parecia se perder em digressões, suas leituras devolviam o objetivo do trabalho. Quando a insegurança ameaçava a narrativa, sua escuta reerguia o ritmo. Nana lia não só o texto, mas também o meu tempo de pesquisador – sabia quando sugerir uma pausa, quando insistir num plano, quando dizer apenas “segue, está bonito assim”. Há escuta em seu gesto. Há afeto em sua crítica. E há, sobretudo, confiança: confiança de que o texto amadurece quando o sujeito amadurece; de que a orientação é menos um apontar de rotas e mais um caminhar ao lado. Sob sua presença, aprendi que pesquisa não se faz apenas com rigor, mas também com ternura; que o verbo orientar, quando conjugado no plural e no presente, significa cuidar para que o outro floresça.

Cada conversa com ela - nos intervalos apressados, nas reuniões semanais do CRIA, ou nas mensagens de voz trocadas em meio à rotina – continha algo que ultrapassava o método: era também uma aula de humanidade. Nana ensina que a pesquisa se sustenta em vínculos, que a ética se faz no encontro, e que é possível escrever ciência sem perder o coração pulsando entre as linhas. Graças a ela, o trabalho de pesquisa não se tornou solitário, mas travessia compartilhada. Era como editar um filme a quatro mãos, em que a orientadora não dita o final, mas ajuda o autor-narrador-pesquisador-professor a enxergar as entrelinhas que dão sentido à

história. Sob seu olhar, aprendi que a escrita acadêmica pode ser também um ato de parceria, que a solidão da pesquisa é habitável quando há quem compartilhe o caminho com afeto e rigor.

Foi também nesse período que decidi cursar, no quarto e último semestre do meu mestrado, por desejo de aprofundamento, um crédito a mais: a disciplina “Políticas Públicas em Educação”. Não era exigência curricular – era necessidade intelectual e política. Eu queria compreender, com mais nitidez, de onde vinham os ventos que atravessavam o cotidiano das professoras da rede estadual paulista. Essas aulas foram como ajustar a lente de uma câmera: a imagem macro ganhou foco. Entre textos e artigos lidos na disciplina, as discussões sobre políticas e governança educacional mostraram caminhos para enxergar o que antes se insinuava apenas como ruído nas narrativas docentes. A disciplina ofereceu vocabulário e perspectiva: permitiu-me compreender que por trás de cada relato docente havia políticas que agiam – algumas visíveis, outras subterrâneas – circunscrevendo (e até cerceando!) práticas, limitando autonomias, instituindo novas formas de controle e performatividade.

Entre as orientações, aulas e rotinas de escrita e revisão, a dissertação encontrou seu caminho e expressão. Foi no diálogo entre o afeto e o rigor, entre o gesto de cuidar e o gesto de problematizar, que meu texto cresceu e se firmou. Reconheço que a beleza da pesquisa está também nas vozes que a acompanham – nas professoras que inspiram, nas orientadoras que guiam, e nas professoras que, com sabedoria e generosidade, ajudam a transformar o percurso acadêmico em uma travessia profundamente humana.

O fim da escrita foi, mais do que um desfecho, uma corrida contra o tempo. As semanas começaram a encurtar: de cinquenta dias para vinte, de vinte para dez, até restar apenas a contagem ansiosa da semana da entrega. Minha bolsa de financiamento deste mestrado urgia terminar o texto antes que o ano terminasse. Entre meu tempo de trabalho, as demandas do cotidiano e as leituras intermináveis do pesquisador, o texto floresceu nas brechas – nos intervalos entre uma atividade e outra, nas madrugadas em que o silêncio da cidade fazia da escrita um refúgio, nas refeições apressadas em que as ideias se organizavam em notas e *insights* soltos.

Foi um período de exaustão e encantamento. Cada revisão parecia um fôlego arrancado do tempo, cada parágrafo uma pequena vitória contra o relógio. Havia dias em que o corpo pedia pausa, mas a mente insistia em seguir – e seguia, porque havia

urgência em ver o filme inteiro projetado, em saber que a história que me acompanhara por tantos meses enfim ganharia forma completa.

Mas nenhuma travessia se faz completamente só. Se o texto floresceu nas brechas do tempo, foi porque, ao redor, havia mãos que sustentavam a travessia. Meus familiares, sobretudo meus pais, com sua presença paciente e seu amor silencioso, foram abrigo nos dias em que a escrita pesava mais que o corpo. Eles compreenderam minha distância, meus humores variáveis, os silêncios prolongados e as ausências em encontros e conversas, reconhecendo na minha entrega ao processo de pesquisa um gesto de amor também. Meu namorado, com seu carinho constante e palavras de encorajamento, foi o porto seguro de onde partiam e para onde voltavam as marés de ansiedade. As colegas e os colegas do mestrado compartilharam as mesmas noites insones, os mesmos prazos apertados, as mesmas incertezas que nos tornaram uma pequena comunidade de resistência e ternura acadêmica. E as companheiras do HiNaS, sempre generosas, estiveram ali em cada leitura solidária, em cada sugestão, em cada revisão atenta e palavra de incentivo. Foram presença, voz e força – a certeza de que, por mais solitária que pareça a escrita, há sempre quem a habite conosco. Sem essas parcerias, talvez eu não tivesse alcançado o ponto final deste texto, nem o fôlego necessário para colocá-lo em movimento até o fim.

Naquele último trecho da travessia, compreendi que toda dissertação é também uma aposta contra o inacabado. Há sempre algo mais a dizer, um plano a retocar, uma cena a refazer. Mas chega o momento em que é preciso escrever “fim”, não como encerramento, mas como pausa – um corte que permite à narrativa ser emoldurada ali no texto e ainda continuar em outros lugares. E assim foi: pus aqui o ponto final não para concluir, mas para permitir que a história respirasse fora dessas páginas. Entreguei o texto sabendo que o que floresceu ali não caberia apenas no universo acadêmico. Porque a pesquisa, nascida das vozes de professoras que narraram seus cotidianos atravessados pela cultura digital, segue viva nelas – e em mim – como uma câmera ainda ligada, captando o movimento contínuo da vida que educa e resiste.

Mais do que o desejo de ver a dissertação defendida, carrego o anseio de que esta pesquisa encontre morada na vida das professoras que a inspiraram – que suas vozes, ao ecoarem neste texto, possam também ecoar nelas próprias, fortalecendo-as para atuar com mais consciência, autoria e sensibilidade no cotidiano escolar

permeado pela cultura digital. Que as palavras aqui escritas, nascidas de suas narrativas, possam retornar às salas de aula como faíscas de autonomia e reflexão, como convites à reinvenção do fazer docente.

Este texto, de algum modo, me inaugura. É ele quem me constitui pesquisador – ainda iniciante, mas já atento ao gesto de olhar o cotidiano com rigor e poesia. Ao longo dessa travessia, compreendi que ser professor e ser pesquisador não são papéis paralelos, mas papéis que se refletem e se recriam mutuamente. O professor que habita em mim pesquisa para compreender melhor o mundo que ensina; o pesquisador que se forma em mim ensina porque precisa partilhar o que descobre. Um atua (n) o outro. Um continua (n) o outro. Descobri, nesse processo, que a pesquisa não é alheia da sala de aula, mas um retorno a ela, uma continuidade - agora com outras perguntas, outros olhares, outras escutas. Ser pesquisador me fez um professor mais atento; ser professor me fez um pesquisador mais humano.

E embora eu ainda caminhe como iniciante neste ofício de investigar, percebo que minhas experiências, minhas vivências e as histórias que partilho com meus alunos e com as professoras que inspiram esta dissertação me fazem, de algum modo, mestre de minhas próprias realidades – e, ao mesmo tempo, eterno aprendiz delas. Porque a pesquisa me ensinou que o conhecimento nunca se encerra: ele estreia, se transforma e retorna, como um filme que, mesmo depois dos créditos, continua vivendo dentro de quem o assistiu.

Caro/a leitor/a,

Ao final deste memorial, olho para a trilha percorrida até aqui e sinto profunda gratidão pela companhia que você me ofereceu em cada lembrança partilhada. Foi uma honra tê-la/o ao meu lado enquanto abri as portas das minhas memórias, deixando que cada episódio de vida, formação e descoberta ganhasse novo sentido em sua leitura atenta. Nesta conversa silenciosa entre estas páginas e o seu olhar, encontro um diálogo sutil e humano – seus tempos de leitura ecoando o meu percurso vivido, suas percepções de inter-locutor enriquecendo o sentido de cada recordação narrada. Com a sua companhia cúmplice, este ato de rememorar tornou-se um abraço acolhedor, unindo narrador e leitor/a na mesma jornada.

Agora, findo este percurso de memórias, convido-a/o a adentrar comigo as páginas que se seguem, onde a dissertação propriamente dita tem início. Sem adiantar cenas dos próximos

capítulos, posso lhe assegurar que a centralidade que permeia este memorial continuará presente: o texto que virá segue entrelaçado pela mesma ética narrativa e pelo compromisso inabalável com a escola e com os sujeitos que a habitam. Tudo o que se discutirá nas sessões seguintes emerge deste solo fértil de vivências partilhadas e carrega consigo o respeito e a escuta cuidadosa dedicados a cada voz e a cada história que compõem o contexto cotidiano escolar. Em cada nova página, pulsará o mesmo coração que animou estas páginas de memórias.

Chegamos, assim, ao limiar entre o que foi contado e o que está por ser lido/vivido – por ti – nas próximas páginas. Sigamos adiante...

2. INTRODUÇÃO: Episódio Piloto

Moletom em dias frios

Seria filme. Digno de cinema e pipoca. Um drama em fotografia pastel, ou em tons de cinza, ou ainda vibrante HDR. Com trilha sonora que decanta e prioriza o ínfimo.

Haverá dias que, pela própria ação, pela própria palavra, pelo próprio gesto e objeto, serão dignos de uma aventura e ação heroica, épica.

E não seriam todos eles?

Mesmo na *ordinariedade*, no transcorrer suave dessas semanas, posso fazer, nesse conjunto de moletom e desses dias frios de julho, cenários magníficos para grandes histórias.

Pois cada um, cada pessoa é **protagonista** de uma trajetória épica, digna de filme, campeã de bilheteria, premiado em grandes festivais de cinema: a própria biografia merece ser aplaudida.

Por que aplaudiriam esses dias frios de moletom?

Pois foram nesses dias que o protagonista se reconheceu autor da própria história.

*De meus diários pessoais, escrito em 07 de julho de 2021,
grifos para este trabalho*

Sou aficionado pela sétima arte: o cinema. Como definido por Ricciotto Canudo¹, o conceito do cinema – visto em filmes, séries, novelas e outros – expande as possibilidades de expressão artísticas e estão presente no cotidiano estético das sociedades dos séculos XX e XXI. Como filho da virada do milênio, tive o cinema muito presente em minha infância e adolescência. Meu lazer e entretenimento estava sempre em assistir desenhos e filmes, e as noites de família estavam sempre

¹ No livro “Manifesto das Sete Artes” (1923) o intelectual italiano Ricciotto Canudo propõe compor o Cinema no hall das artes clássicas, juntando-se à Arquitetura, Escultura, Pintura, Música, Literatura e Dança. Mais recente expressão artística da lista (criada no final do século XIX), o cinema sintetiza outros elementos artísticos como imagem (pintura), som (música) e narrativa (literatura).

ordenadas para que todos de casa assistíssemos novelas, filmes ou programas outros de televisão. Meu imaginário e senso estético sempre teve as produções cinematográficas como fonte de exemplo. Na escola, tive a oportunidade de diversas aulas – de história, geografia e literatura – terem o cinema como recurso para exemplificar e ilustrar os conteúdos estudados com as professoras dessas disciplinas. Até mesmo na faculdade de Filosofia, as películas e enredos das séries auxiliavam na compreensão de mundos e de conceitos abstratos estudados.

Aristóteles, milênios antes, já afirmava que “a arte imita a vida”². Em contrário, Viviano, de Oscar Wilde, afirma que “a vida imita a arte muito mais do que a arte imita a vida”³. Me distancio desse antagonismo filosófico, mas, provocado por essas noções de realidade – vida-arte – percebo na minha uma consonância e relação: há diversos aspectos de meu cotidiano que compoem um enredo cinematográfico; e me reconheço diversas vezes, em diversas circunstâncias, e sob diversos pontos de vistas, nos personagens, cenários e histórias contadas pelos cinemas.

Assim, escolho essa arte para alegorizar e permear esse estudo. Escolho os vocabulários, estilos e noções estéticas dessa arte para exemplificar a pesquisa que lê. Divido a obra em episódios, como nas séries cinematográficas, naquelas que o episódio dois está intrinsecamente relacionado com o episódio um e segue se desenvolvendo no terceiro, mas que tem seu valor artístico por si só, sobretudo para aqueles que já conhecem a obra como um todo e retoma aquele episódio em específico para rememorar um enredo, cena ou outro elemento relevante. Cada episódio em si basta em si mesmo e pode ser lido separadamente, mas o contexto da obra como um todo traz compreensão melhor do episódio. E tal como nas séries, recomendo a leitura dos episódios na sequência posta para melhor entendimento, ainda que a (re)leitura em outra ordem possa trazer outras visões dos textos.

Os episódios que compõem este estudo buscam auxiliar na compreensão da relação entre cultura digital e práticas educativas no cenário da rede pública estadual de ensino de São Paulo. Cultura e prática, em si, são cenários amplos e complexos da vida humana. Os qualitativos “digital” e “educativa” delineiam tais horizontes sociológico e antropológico em campos ainda vastos, mas mais delimitados, em que

² Frase que sintetiza superficialmente o conceito aristotélico de *mimesis* (μίμησις), apresentado e explorado sobretudo no livro “Poética”

³ Trecho conhecido de diálogo da personagem Viviano do ensaio “A decadência da mentira” (1891) de Oscar Wilde, dramaturgo irlandês.

diversas forças atuam e tensionam. A conjunção de tais cenários, presente na realidade escolar de diversos educandos e educadores, apontam uma realidade potente – em atores, tensões, possibilidades e contextos – que permite diversas compreensões e discussões. É ambiente propício para vários enredos, várias narrativas, várias perspectivas, que merecem, precisam e querem ser vistas e identificadas.

As protagonistas desta série-pesquisa são professoras da Educação Básica da rede pública estadual de São Paulo. O enredo trata de investigar suas experiências com a cultura digital no contexto escolar. Em outras palavras, o objeto de estudo delineado são as **relações cotidianas das professoras com a cultura digital** – entendida aqui como o conjunto de práticas, ferramentas e significados emergentes das tecnologias digitais em nossa sociedade – **e como tal cultura atravessa suas práticas educativas**.

No dia a dia das salas de aula, nos planejamentos, nas interações com estudantes, o que acontece a partir do encontro entre docência e cultura digital? Quais tensões e possibilidades emergem quando o mundo virtual atravessa o espaço escolar – ou o espaço escolar permeia-se de cultura digital? Em síntese, quero responder com este estudo a seguinte questão: **Como professoras da Educação Básica vivenciam e percebem os atravessamentos da cultura digital em suas práticas educativas cotidianas?** Esta investigação busca trazer tais questões em cena, ouvindo as narrativas das próprias docentes e compreendendo, em profundidade, o significado de ser e agir professor na era digital.

Guiado por essa questão, a pesquisa tem como objetivo identificar, compreender e discutir como as professoras vivenciam e percebem os atravessamentos da cultura digital nas práticas educativas do cotidiano escolar, evidenciando e analisando as possibilidades e tensões que daí decorrem. Segue que, a partir deste objetivo, também precisamos: (i) *compreender o conceito de cultura digital e cibercultura no contexto educacional, identificando as tendências socio-político-econômico-pedagógicas que estão presentes no cenário escolar*; e (ii) *entretecer narrativas docentes que indicam as potencialidades, os limites e os desafios das práticas educativas em contextos digitais, identificando e compreendendo, a partir das narrativas, os sentidos atribuídos pelas professoras às experiências mediadas pela/na/com a cultura digital no cotidiano escolar*. Esses objetivos funcionam como arcos narrativos interligados dentro da pesquisa: do plano

conceitual mais amplo (entender o que é cultura digital e seus desdobramentos) ao plano crítico (identificar os atravessamentos e tendências presentes com a cultura digital no contexto escolar e seus efeitos) e, finalmente, ao plano experiencial (escutar e compreender as narrativas das professoras sobre seu cotidiano neste cenário de atravessamentos).

A relevância do estudo se afirma no contexto contemporâneo em que vivemos: uma era de cultura digital ubíqua, que vem atravessando e transformando as diversas esferas das dinâmicas sociais. As tecnologias digitais, já há alguns anos, deixaram de ser novidades ou ineditismos para se tornarem parte integrante do cotidiano – e nas escolas, não é diferente. *Notebooks*, *tablets*, lousas digitais, *smartphones*, plataformas *on-line* de ensino: tais elementos compõem um novo cenário pedagógico, repleto de promessas e caminhos possíveis, mas também de dilemas e questões que tensionam educadores e educandos. Ignorar a cultura digital na educação não é mais possível; pelo contrário, é preciso compreendê-la para que tais relações digitais-humanas sejam vividas de forma crítica e humanizada. Esta constatação, presente na literatura recente – como te apresento no episódio da revisão de literatura – justifica a necessidade de investigações que esclareçam como essa relação vem ocorrendo e com que efeitos sobre as práticas educativas.

Do ponto de vista teórico, apoio-me em dois eixos fundamentais e complementares: a teoria histórico-cultural e as abordagens de pesquisa narrativa. Sob a lente da teoria histórico-cultural, derivada sobretudo de Lev S. Vigotski⁴, compreendemos que o sujeito se forma nas e pelas relações sociais e culturais. As professoras que atuam na era digital estão inseridas em um contexto sociocultural específico – o da cultura digital – que atravessa suas ações e pensamentos tanto quanto elas próprias, como agentes, podem transformar esse contexto. Não há prática pedagógica neutra ou isolada: cada ação docente com tecnologia carrega valores, significados e tensões do meio social em que se insere. Assim, investigar as experiências das professoras com ferramentas digitais é, na realidade, investigar mediações culturais e processos de significação que emergem nessa interface entre sujeito e sociedade. Com base em conceitos apropriados dos escritos vigotskianos,

⁴ Opto, neste trabalho, pela forma de transliteração “Vigotski” para o sobrenome do psicólogo soviético Lev Semiónovitch Vigotski (Лев Семёнович Выготский), preservando, contudo, a grafia empregada pelos autores nas citações diretas – por exemplo, “Vygotsky”, “Vigotsky” ou outras variantes – a fim de manter a fidelidade às fontes citadas.

busco então fundamentar criticamente as possibilidades de uma prática educativa transformadora no contexto digital.

Em paralelo, a epistemologia narrativa orienta todo o desenho da pesquisa. Opto por uma abordagem narrativa justamente por reconhecer que as histórias de vida contadas pelas docentes são fontes privilegiadas de conhecimento sobre a realidade educacional. Connelly e Clandinin (2011) enfatizam que a pesquisa narrativa “permite contemplar as múltiplas dimensões das experiências humanas, integradas ao contexto histórico, social e cultural” dos sujeitos investigados. Não se trata, pois, apenas de contar histórias por contar; trata-se de, através das histórias, compreender o mundo vivido pelas professoras e construir significados a partir de suas experiências compartilhadas. Essa perspectiva valoriza as dimensões subjetivas e culturais das práticas docentes – suas percepções, sentimentos, interpretações e sentidos atribuídos ao ensinar em tempos digitais. Diferentemente de abordagens que poderiam reduzir a questão a dados estatísticos ou análises técnicas, a narrativa nos permite mergulhar na riqueza do particular, sem perder de vista as conexões com o contexto mais amplo. Como resumem Aguiar e Ferreira (2021, p.3), a narrativa “extrapola a dimensão do próprio indivíduo que narra ou pesquisa, pois se conecta com aspectos da cultura e da sociedade, atualiza-se e é ressignificada ao ser interpretada pelo interlocutor”. Em outras palavras, ao ouvir as histórias das professoras e recontá-las nesta dissertação, estamos também conectando essas vivências individuais a questões coletivas da educação e da sociedade, num processo de interpretação compartilhada entre pesquisador, participantes e leitores.

A escolha metodológica pela narrativa é reforçada por minha experiência pessoal no campo educacional. Como professor e pesquisador, vivenciei situações que retratam os dilemas da integração tecnológica: já me deparei, por exemplo, com laboratórios de informática sucateados ao mesmo tempo em que alunos precisavam usar seus celulares em sala para cumprir metas em plataformas educativas impostas; testemunhei colegas entusiasmados com tais plataformas digitais e outros angustiados diante de exigências tecnológicas para as quais não se sentiam preparados ou eram pressionados. Esses episódios marcaram meu percurso e constam no memorial reflexivo que precede este episódio, funcionando como gatilhos para as perguntas que aqui procuro responder. A subjetividade do pesquisador, longe de ser um viés a eliminar, torna-se parte do processo investigativo na abordagem narrativa. Assim, minhas memórias e inquietações dialogam com as vozes das

participantes, em uma construção conjunta de significado. A decisão de escrever esta introdução como um “episódio piloto” cinematográfico também emerge daí: da vontade de comunicar, de forma vívida e sensível, a complexidade do que está em jogo quando falamos de professoras, escola e cultura digital. Essa linguagem metafórica e poética não contrasta com o rigor acadêmico; pelo contrário, é um recurso estético coerente com o próprio objeto de estudo e método, pois busca aproximar você quem lê das experiências narradas, buscando empatia e reflexão profundas – tal como um bom filme nos faz rir, chorar ou ponderar sobre a vida.

Com esse espírito, estruturei a dissertação como uma série narrativa dividida em episódios interconectados. Cada capítulo assume o papel de um episódio com função específica no enredo geral, podendo ser apreciado isoladamente, mas ganhando sentido pleno na sequencialidade da obra. Este Episódio Piloto – Introdução delineou o cenário, apresentou as protagonistas e mostrou o enredo da trama investigativa. O Memorial, lido/assistido anteriormente, atuou como Episódio Prólogo. Nos próximos episódios, desenvolvo os aspectos teóricos e metodológicos que suportam as compreensões das narrativas docentes.

O terceiro episódio, “Metodologia - Roteiro”, conta o caminho metodológico trilhado na pesquisa, equivalendo ao roteiro de filmagem desta série investigativa. Explicito o caminho de pesquisa – narrativo – e os procedimentos adotados para produção dos dados/narrativas. Apresentamos as participantes do estudo – um grupo colaborativo de docentes da rede pública estadual de São Paulo, na região de Campinas – e contextualizo o cenário em que ocorreram os encontros e relatos. Em seguida, detulho as técnicas de construção das narrativas: encontros dialógicos em grupos colaborativos *on-line*, em que as professoras puderam narrar suas experiências com tecnologia na educação. Explico como essas sessões foram realizadas e como se deu a co-construção das narrativas junto às participantes, respeitando princípios éticos e de validação colaborativa. Apresento também o paradigma indiciário, lente pela qual interpreto as narrativas das professoras.

O episódio quatro, “Revisão de literatura”, assume a função de mapeamento dos saberes já publicados. Em cena, teço um panorama das pesquisas e debates acadêmicos sobre cultura digital e práticas docentes na Educação Básica. Mapeio estudos nacionais que investigam a incorporação das tecnologias no ensino, revelando consensos, tensões e lacunas. Te apresento um roteiro de conceitos e discussões relevantes, que ilumina o cenário da investigação e destaca temas que

permeiam as narrativas docentes. Este capítulo-episódio oferece, assim, o enquadramento necessário para a leitura das narrativas: nele se delineiam as políticas digitais em vigor, os dados institucionais da rede, as transformações curriculares e tecnológicas vividas nas últimas duas décadas. Ao colocar em cena o “onde” e o “com quem” da pesquisa, preparo o cenário para compreender o “como” e o “porquê” que desenvolvi nos episódios seguintes.

No episódio cinco, desenho o cenário educacional da Rede Estadual Paulista das últimas décadas – espaço-tempo no qual se inscrevem as trajetórias docentes interpretadas. Composta por mais de 5 mil escolas e atendendo milhões de estudantes, a rede paulista é, por sua magnitude e diversidade, um microcosmo das tensões e potencialidades da educação pública brasileira. Aqui, a cultura digital não chega como inovação recente, mas como um processo que se desenrola ao longo de décadas, com iniciativas, políticas e resistências que a tornam singular. Nesse episódio, são apresentadas e discutidas as políticas públicas recentes da rede estadual pública paulista que se referem ao uso das tecnologias digitais no cotidiano escolar.

No episódio seis, “Quadro teórico: os cenários e os coadjuvantes”, coloco em primeiro plano os referenciais conceituais que sustentam a narrativa. Assim como cenários, busquei trazer relevo às reflexões sobre a cultura e os princípios da teoria histórico-cultural, entre outros marcos que fundamentam o olhar sobre cultura digital e educação. Como coadjuvantes, trago também perspectivas críticas, questionando abordagens simplificadoras. Neste episódio, organizo os fundamentos teóricos que dão base ao enredo investigativo e às interpretações das narrativas.

O sétimo episódio, intitulado “Vivências e percepções narradas pelas professoras”, apresenta as compreensões das narrativas docentes. Pela ótica do paradigma indiciário, este episódio esquadrinha os diálogos e narrativas dos encontros do grupo. Em foco, os eixos de interpretação que surgem das narrativas das professoras indicam um cotidiano de tensões, resistências e a incansável busca por um ensino que humanize em meio à cultura digital na escola pública. A montagem das falas das professoras aponta cenas relevantes sobre a plataformização da vida escolar, o cerceamento da autonomia docente e as estratégias de enfrentamento que emergem no chão da escola, oferecendo não um desfecho, mas um roteiro vivo para compreender as múltiplas dinâmicas em cena. Neste episódio, pretendemos corroborar o quadro teórico a partir das professoras – e não apesar delas. Ao fazer da

narrativa um lugar de teoria e da teoria um modo de escuta, situamos este episódio como um exercício epistemológico e ético: compreender as professoras como autoras de saberes. É nesse entre-lugar, onde conceitos se deixam provocar pelas experiências narradas, que situamos nossa contribuição: uma leitura que devolve centralidade epistêmica às docentes, reconhecendo nelas a potência de teorizar o próprio fazer.

O oitavo – e último – episódio encerra a dissertação em forma de epílogo, retomando o fio das narrativas e convidando quem lê a dialogar com as contribuições que emergiram deste percurso. Assim como uma cena pós-créditos de um filme, este último movimento não busca oferecer um fechamento definitivo, mas um respiro reflexivo que aponta para as continuidades possíveis – aquelas que persistem na pesquisa e na docência. É um momento em que o pesquisador-narrador-professor retorna à cena, não para explicar o que foi visto, mas para reconhecer o que se transformou: em si, nas professoras, e no modo de compreender a escola na/com a cultura digital. Desse modo, o epílogo é assumido como um recomeço narrativo, um gesto em que anuncio a permanência do movimento investigativo e narrativo que anima toda esta produção, reafirmando que a pesquisa em educação é, antes de tudo, uma obra em processo – viva, inconclusa e em constante (re)escrita.

Antes de seguirmos para os próximos episódios desta série-pesquisa, preciso fazer alguns *disclaimers*: aqueles avisos que surgem na tela, geralmente no início, antes do filme prosseguir, informando os espectadores sobre coisas relacionadas a produção. Aqui, trago algumas importantes informações que valem serem ressaltados contigo que lê:

Primeiro, sobre minha adoção proposital do feminino plural “professoras” para referir-me ao coletivo docente ao longo da dissertação. Não se trata de mero capricho estilístico, mas de escolha epistemo-política sustentada pela predominância feminina no magistério da educação básica brasileira – quantitativamente, isso é apontado pelos números do Censo Escolar 2024, que indicam que 96,1 % na Educação Infantil, 87,2 % nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 65,0 % nos anos finais e 56,8 % no Ensino Médio dos corpos docentes das escolas brasileiras são de professoras. Reconhecer essa maioria é reconhecer o protagonismo delas na tessitura da escola pública nacional e, portanto, reivindicar sua centralidade histórica e contemporânea na produção de saberes pedagógicos e na sustentação da educação pública brasileira.

Também, sobre a voz que narra: o uso da primeira pessoa do discurso também é escolha deliberada, alinhada à opção narrativa de pesquisa. Quando me apresento no singular (eu), assumo a tessitura de minha própria experiência e discurso pessoal – como professor, pesquisador e sujeito que narra e é narrado neste processo investigativo. Quando me utilizo do plural (nós), entreteço minha voz às das professoras colaboradoras, aos autores que partilham – e apresento – seus pensamentos neste texto, ao coletivo de pesquisa que sustém esta travessia e, sobretudo, a ti, que agora lê, num convite para que vejamos, juntos, as realidades que se desdobram e são narradas ao longo desta dissertação.

E não estranhe se, ao longo do texto, encontrar trechos – como já deve ter visto anteriormente – em que está formatado assim, na fonte *Times New Roman* ao invés de *Arial*, porque também é proposital. Uso desse recurso falho intencional de diagramação, dentro das opções dadas pelas normas de escrita acadêmico-científica, para “quebrar a quarta parede”: expressão do vocabulário cinematográfico que designa o instante em que as personagens deixam de falar apenas entre si e se voltam diretamente ao público – num entreolhares, comentários olhando para quem assiste, expressão facial deslocada do contexto em cena mas compreendida pelo espectador –, reconhecendo sua presença e convidando-o a participar da cena. Quando isso ocorrer nesta dissertação, não é apenas artifício retórico: são convites para que você, quem agora lê, atravesse comigo o – tênue – limiar que separa texto e vida, pesquisa e experiência, instaurando um diálogo no qual a reflexão acadêmica se faz encontro partilhado.

Ao longo do texto, cito trechos das narrativas das professoras participantes. As citações com mais de três linhas aparecem assim destacadas: em Arial 10, itálico, espaçamento simples e recuo de 3 cm à esquerda. As citações com até três linhas permanecem no corpo do parágrafo, em itálico, mantendo a formatação do texto. Em ambos os casos, a fala é acompanhada da identificação da professora que narra e da data em que foi proferida.

Dessa forma, encerro por aqui esta Introdução reafirmando objetivo central neste estudo identificar e compreender como as professoras da Educação Básica vivenciam e percebem os atravessamentos da cultura digital em suas práticas educativas cotidianas, destacando as potencialidades e tensões decorrentes. Adoto, portanto, a teoria histórico-cultural e a perspectiva narrativa, comprometendo-me a ouvir atentamente as histórias de vida dos docentes e a interpretar suas experiências dentro de seus contextos socioculturais. Ao baixar as cortinas deste episódio piloto, pre-nuncio nos próximos capítulos o desdobramento dos fundamentos aqui

delineados, garantindo, em cada novo ato, o rigor conceitual e o olhar crítico, contextualizado e sensível que norteiam minha/nossa investigação.

3. METODOLOGIA: Roteiro

Sinopse do episódio: Num enredo onde cada palavra dita carrega a densidade da experiência vivida, este episódio assume o papel de roteiro que conduz a trama. Tal como em um filme de montagem colaborativa, aqui se revelam os bastidores da pesquisa: as escolhas metodológicas, os cortes e planos que estruturam a narrativa investigativa. Não se trata apenas de registrar histórias, mas de criar, junto às protagonistas docentes, um campo de escuta e elaboração conjunta de sentidos. Como em um cinema de autoria múltipla, o roteiro desta pesquisa é forjado a muitas mãos, com luzes voltadas às subjetividades, contradições e insurgências do cotidiano escolar atravessado pela cultura digital. Te convido para entrar na sala de edição onde se decide não apenas o que narrar, mas como e com quem narrar.

A fim de atender aos objetivos desse estudo, proponho que o trilhemos pela via da pesquisa narrativa, visto que buscamos identificar, compreender e discutir como as professoras vivenciam e percebem os atravessamentos da cultura digital nas práticas educativas do cotidiano escolar. Nesse sentido, a pesquisa narrativa tem, neste trabalho, o intuito de indicar as nuances e complexidades das práticas docentes no contexto da educação básica em relação à cultura digital. Os relatos e compreensões tecidas nos grupos colaborativos – instrumento escolhido para efetivar a pesquisa narrativa – permitem um olhar sensível e atento para as realidades investigadas, ao trazer foco para as histórias de vida e experiências dessas professoras.

Se a pesquisa acadêmica fosse uma série, a metodologia seria o roteiro – e quando falamos de pesquisa narrativa essa relação fica ainda mais evidente. Afinal, tanto no cinema quanto na pesquisa, contar uma história de forma estruturada não é apenas um detalhe, mas o coração do processo. No cinema, o roteiro não é só um conjunto de cenas aleatórias; ele constrói um arco narrativo, situa e movimenta os personagens e conduz o espectador por uma jornada que pode ser emocionante, reflexiva ou transformadora. Na pesquisa narrativa, ocorre algo semelhante: essa abordagem baseia-se em relatos, experiências e vivências para compreender realidades de forma ampla, profunda e significativa.

O pesquisador, assim como um roteirista, precisamos escolher nossos personagens (participantes da pesquisa), definir o contexto (o cenário onde a história se desenrola) e construir o enredo (o fio condutor da investigação). Assim como um bom filme sabe equilibrar diálogos e ações para engajar o público, a pesquisa narrativa precisa articular as vozes dos sujeitos com compreensões teóricas coerentes, garantindo que cada história faça sentido dentro do todo. No cinema, um roteiro pode ser adaptado de diferentes formas, dependendo da visão do diretor. Na pesquisa, a narrativa também pode ganhar nuances diferentes dependendo da leitura de quem a escuta e interpreta, sendo necessário que o pesquisador estejamos atentos ao contexto e às subjetividades presentes nos relatos. Assim como um filme bem roteirizado pode nos fazer rir, chorar ou refletir, uma pesquisa narrativa bem conduzida tem o poder de gerar empatia e compreensão, conectando o leitor às histórias e experiências retratadas. No fim das contas, seja no cinema ou na pesquisa, tudo gira em torno de contar boas histórias – histórias que nos ajudam a enxergar o mundo por diferentes perspectivas e, quem sabe, transformar a realidade.

3.1. A pesquisa narrativa...

Opto por seguir este estudo pela via narrativa por se tratar de uma abordagem metodológica que se fundamenta na compreensão das experiências humanas por meio de histórias pessoais, reconhecendo a centralidade da narrativa na construção do conhecimento e na produção de sentidos. Esse método de pesquisa não se restringe à coleta de histórias, mas implica uma abordagem interativa e relacional na qual pesquisadores e participantes se envolvem em um processo de co-construção do conhecimento – inclui a produção e registro das narrativas, a compreensão das formas como essas vivências são compartilhadas e reinterpretadas ao longo do tempo e nos contextos narrados e, a partir dessas compreensões, é desenvolvido um pensamento narrativo por parte de quem investiga. Assim, o pensar do pesquisador é contextualizado no diálogo com as experiências dos sujeitos da pesquisa, conferindo ao ‘fazer pesquisa’ um caráter também narrativo.

Isto posto, é importante afirmar as diversas potencialidades dessa via metodológica. Optar por uma metodologia/um caminho é, antes de tudo, afirmar o objetivo que damos ao pesquisar/caminhar; pois, se para “quem não sabe aonde ir qualquer caminho serve” – como alertou o Gato de Cheshire à Alice, no País das

Maravilhas (Carroll, 2010 [1865]) – para quem intenciona alcançar um objetivo, cada escolha é uma afirmação consciente do porquê da jornada escolhida.

Em primeiro lugar, somando voz aos pesquisadores narrativos – que ousadia a minha! ou ingenuidade... –, salientamos que a pesquisa narrativa valoriza as histórias pessoais e percepções individuais, possibilitando que os sujeitos reflitam sobre suas próprias práticas e compreendam como suas experiências influenci(ar)am suas ações. As bases epistemológicas deste método encontram-se enraizadas em uma concepção de conhecimento que reconhece as experiências humanas como fonte de saber e como um processo dinâmico e contextualizado. Esse tipo de investigação repousa em princípios que reconhecem a subjetividade no ato de conhecer, afirmando inclusive que o saber é construído e mediado pelas interações humanas. Aqui, as narrativas são vistas como expressões legítimas de conhecimento porque refletem como os sujeitos interpretam suas experiências pessoais e sociais, atribuindo significados próprios aos acontecimentos.

É nesse sentido que, conforme afirmam Aguiar e Ferreira (2021, p. 3), a narrativa “extrapola a dimensão do próprio indivíduo que narra ou pesquisa, pois se conecta com aspectos da cultura e da sociedade, atualiza-se e é ressignificada ao ser interpretada pelo interlocutor”. Assim, narrar oferece uma maneira de observar as realidades e os conhecimentos construídos a partir delas e tecer compreensões sobre as complexidades da experiência humana, respeitando a singularidade e a subjetividade dos indivíduos. Destacamos que, ao permitir que os sujeitos reflitam sobre suas histórias, a pesquisa narrativa se apresenta como uma metodologia que permite explorar as dimensões sociais, culturais e históricas das práticas humanas. Esse método pressupõe que o conhecimento está situado no tempo e no espaço, entendendo que a vida é vivenciada e compreendida em diferentes temporalidades e contextos. Cada narrativa é uma interpretação do passado a partir do presente, com projeções e expectativas sobre o futuro. Assim, reconhecemos a historicidade inerente ao conhecimento narrado, reforçando o caráter transformador desse método de pesquisa, que possibilita uma leitura contextualizada da realidade vivida.

Uma narrativa é composta por uma sequência original de situações vividas, permeada por emoções e ligações com outras memórias e imagens. Ao prazer de contar uma/a sua história, acrescenta-se a seleção e organização pela pertinência do que parece relevante ao interlocutor e ao contexto presente, bem como ao tempo que se tem para narrar e o que se objetiva com ela (Aguiar; Ferreira, 2011, p. 3).

Nesse ponto, é pertinente explorarmos a perspectiva hermenêutica da narrativa. Aqui, apoio-me na contribuição de Paul Ricoeur para conceber o processo narrativo como um movimento tríplice de interpretação, que o autor denomina tríade mimética. Conforme Ricoeur (1994 [1983]), a compreensão narrativa desdobra-se em três momentos inter-relacionados: Mímesis I (prefiguração), que se refere ao mundo da ação já imbuído de significados e estruturas narrativas prévias (ou seja, as experiências e repertórios culturais que prefiguram a história antes de ser contada); Mímesis II (configuração), que corresponde à construção da narrativa em si – é o *emplotment*, a organização dos acontecimentos num enredo dotado de coerência interna; e Mímesis III (refiguração), que diz respeito à interpretação da narrativa pelo interlocutor, fechando o ciclo hermenêutico quando o mundo narrado é apropriado por quem lê ou escuta.

Essa tríade evidencia que o ato de narrar é essencialmente interpretativo: há um vaivém constante entre a realidade vivida, a composição da história e a compreensão produzida no ato da leitura/escuta. Ao adotar a hermenêutica narrativa como método, reconheço que a pesquisa percorre esse arco mimético ricoeuriano – das experiências prévias dos participantes, passando pela co-construção das narrativas nos grupos colaborativos, até a (re)interpretação desses relatos –, o que aprofunda a densidade interpretativa da investigação.

Nesse roteiro, destacamos que pesquisar por narrativas revela-se uma abordagem metodológica fecunda para investigações no campo da Educação, especialmente quando buscamos compreender as práticas pedagógicas a partir das experiências das professoras. Ora, Connelly e Clandinin (2011) afirmam que a pesquisa narrativa permite contemplar as múltiplas dimensões das experiências humanas, integradas ao contexto histórico, social e cultural dos sujeitos envolvidos no estudo. Ou seja, a narrativa não é apenas uma forma de contar uma história; é também uma forma de compreender o mundo e de construir significados a partir das experiências vividas, tanto do pesquisador quanto das participantes.

Há mais de duas décadas o recurso das narrativas vem sendo usado na formação docente e na pesquisa. Essa temática entrou no Brasil a partir de Nóvoa (1991, 1992) com as histórias de vida de professores, seguido por Connelly e Clandinin (1995), entre outros. O uso das narrativas como método de investigação ou de pesquisa decorre, em parte, da insatisfação com as produções no campo da educação que se caracterizaram por falar sobre a escola em vez de falar com ela e a partir dela (Lima et al., 2015, p. 2).

Assim, para a pesquisa em Educação, essa metodologia apresenta grande potencial, pois nos permite tocar as experiências pessoais e compreender processos educacionais a partir da perspectiva dos próprios sujeitos envolvidos no cotidiano educativo. Ao tomarmos as narrativas como centro desta nossa investigação, não as tratamos como simples ilustrações, mas como fontes fundantes de compreensão: aquilo que professoras contam sobre si torna-se o ponto de partida para o desenvolvimento do estudo.

Reconhecemos, contudo, que a história de vida não é determinante; ela é relevante porque oferece pistas privilegiadas, sem esgotar a complexidade do fenômeno. A escuta dessas narrativas faz emergir aspectos que outras abordagens frequentemente não centram (ou até invisibilizam) – denúncias, resistências, expectativas e anúncios produzidos por quem vive e trabalha no chão da escola – desfazendo a recorrente desqualificação do conhecimento que circula fora dos espaços acadêmicos formais.

Ao mesmo tempo, ao acompanhar o singular de cada narrativa, vislumbramos o coletivo que ali reverbera; reconhecemos os problemas estruturais da docência e da escolarização que perpassam as vozes individuais e configuram a amplitude dos fenômenos educacionais em escala mais ampla. Dessa forma, as narrativas não fragmentam a realidade pesquisada; ao contrário, oferecem uma via potente para atingi-la em toda a sua complexidade, permitindo investigar trajetórias de formação e práticas docentes, histórias de vida de professoras e estudantes, práticas pedagógicas e dinâmicas institucionais, indicando aspectos subjetivos e contextuais que nem sempre se mostram centrais em outros métodos de pesquisa.

É nesse horizonte que Clandinin e Connelly (2011) defendem que a narrativa é não apenas um método de pesquisa, mas uma forma de construção de conhecimento que emerge da prática docente. Para esses autores, na pesquisa em Educação, a experiência da docente – quando narrada – oferece uma visão rica e contextualizada das práticas pedagógicas, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas educativas. Nessa ótica, afirmam que a pesquisa narrativa é uma investigação que ocorre nas fronteiras entre a experiência pessoal e os contextos sociais em que essa experiência está inserida. Assim, podemos afirmar que a narrativa permite aos sujeitos refletirem sobre suas próprias práticas e produzirem conhecimento a partir dessa reflexão.

Além disso, pesquisar por meio de narrativas contribui para a valorização das vozes dos sujeitos da Educação, promovendo um olhar mais sensível e humanizado sobre suas vivências. Ao explorar as narrativas individuais e coletivas, essa abordagem permite que educadoras e pesquisadores reflitam sobre suas práticas, identidades e os significados atribuídos às experiências educativas. Enfatizando a subjetividade dos sujeitos envolvidos, a pesquisa narrativa cria um espaço de escuta ativa e reflexiva, no qual as vozes das participantes são colocadas em destaque.

É por isso que essa forma de investigação também se apresenta como um processo formativo para quem narra: "a pesquisa narrativa funciona como fonte de dados, método e uso formativo, promovendo mudanças na própria prática e formação do sujeito" (Connelly; Clandinin, 1995, p. 62). A pesquisa não se limita à coleta de informações, mas transforma tanto o pesquisador quanto as participantes. Nessa esteira, afirmam Aguiar e Ferreira (2021, p. 4): "Tomando como certo que o exercício de narrar é sobretudo formativo, compreendemos que a narração da pesquisa é também exercício de constante reflexão e aprimoramento do próprio trabalho como pesquisadores".

Por isso que a pesquisa narrativa também implica o desenvolvimento de um pensamento narrativo por parte do pesquisador, contextualizado no diálogo com as experiências dos sujeitos investigados. Nesse sentido, realizar uma pesquisa narrativa é, em si, um processo narrativo, semelhante a uma série cinematográfica, composta por episódios sucessivos que incluem encontros e desencontros, enredo e tensões, desafios e descobertas constantes. Cada encontro com os sujeitos gera novos capítulos dessa narrativa investigativa, onde o pesquisador atuamos simultaneamente como narrador, personagem e leitor, atento às nuances, detalhes e complexidades daquilo narrado pelos participantes.

Essa forma de pesquisar pressupõe flexibilidade, uma vez que os rumos da investigação podem ser alterados com base nas narrativas apresentadas, que podem apontar novos elementos e questões não previstas inicialmente – à semelhança dos *plot twist* nas produções de cinemas. O pesquisador, portanto, assumimos uma postura ativa e reflexiva, reconstruindo continuamente o entendimento sobre os fenômenos estudados a partir das histórias que emergem no campo investigativo. Assim, o pensamento narrativo permite ao pesquisador interpretar, conectar e ressignificar experiências, transformando-as em conhecimento compreensível,

contextualizado e dinâmico, capaz de gerar não apenas respostas, mas também novas perguntas e caminhos a serem explorados ao longo do processo de pesquisa.

3.2. ...em grupos colaborativos

Nessa esteira, justifico a escolha pela metodologia narrativa e compreensão indiciária nesta pesquisa pelo seu potencial de apresentar as nuances e complexidades das práticas docentes no contexto escolar da educação básica atravessado pela cultura digital. Para atingir os objetivos de pesquisa, escolhi compor grupos colaborativos como instrumento e meio de compartilhar as narrativas das professoras sobre/com o objeto estudado. Esses grupos, especificamente, foram formados por professoras da rede pública estadual paulista de ensino – lócus de pesquisa selecionado a ser apresentado a seguir, no Quadro Contextual – e teve como objetivo promover um espaço de diálogo e reflexão sobre as experiências relacionadas à cultura digital em suas práticas pedagógicas. Durante os encontros, as participantes compartilharam suas narrativas, estimulando uma reflexão crítica e o diálogo sobre suas práticas cotidianas.

Compor e trabalhar com grupos colaborativos na pesquisa narrativa amplia a criação de dados ricos e diversos, uma vez que a interação entre as participantes promove uma construção coletiva de significados. Aguiar e Ferreira (2021, p.11) apontam que "o diálogo entre narrativas possibilita a emergência de novos sentidos e amplia as perspectivas sobre os fenômenos estudados". Esse processo colaborativo também facilita a identificação de padrões e divergências nas experiências docentes, permitindo uma compreensão mais detalhada e ampla dos atravessamentos da cultura digital na educação básica.

Além disso, a dinâmica nesses grupos possibilita uma maior imersão e interação das participantes no processo investigativo, uma vez que o compartilhamento de histórias cria um ambiente de confiança e reciprocidade. Conforme Connelly e Clandinin (1990, p. 7), "a interação em grupo possibilita que as narrativas sejam revisadas, contestadas e aprofundadas, contribuindo para uma compreensão mais rica e complexa das práticas educativas".

A pesquisa por/em grupos colaborativos engaja as participantes – sejam docentes, pesquisadores ou estudantes – em um processo de coprodução de saberes. Isso rompe com a separação entre teoria e prática, permitindo que os

saberes científicos e pedagógicos dialoguem e se integrem a fim de uma educação mais significativa e contextualizada.

Investigar, portanto, na perspectiva colaborativa de construção de saberes, significa implicação de agentes, tais como: investigadores, professores, pais, administradores e estudantes em projetos comuns de produção de conhecimentos que desenvolvam espaços-tempo de reflexão crítica e de compreensão das ações e das teorias educativas em prol de uma educação mais justa e igualitária (Ibiapina, 2016, p. 36).

Neste meio/instrumento escolhido, é possível fomentarmos reflexão crítica entre os membros enquanto narra-se a experiência docente. Por meio da compreensão coletiva e reflexão conjunta, as participantes não apenas revisitam suas práticas educativas, mas também identificam contradições e potencialidades, criando condições para a transformação consciente dessas práticas. A interação contínua entre os membros promove a negociação de significados e a construção de consensos. Essa dinâmica não apenas possibilita o aprendizado mútuo, mas também fortalece a compreensão coletiva sobre os desafios e as possibilidades no campo educativo.

As múltiplas competências de cada um dos partícipes se conectam no desenvolvimento da pesquisa. [...] A interação contínua entre os potenciais mencionados representa a qualidade da colaboração, quando menores as relações de opressão e de poder existentes entre os partícipes da pesquisa, maior o potencial colaborativo e, conseqüentemente, maiores as condições para que a reflexividade crítica se efetive (Ibiapina, 2016, p. 45).

Dessa forma, nesse contexto, a colaboração não é apenas um meio para alcançar um objetivo de pesquisa, mas também um processo formativo contínuo. Como aponta Ibiapina (2016), a formação em um ambiente colaborativo exige que as participantes compartilhem decisões, responsabilizando-se pela produção coletiva de conhecimento. Essa abordagem permite que as aprendizagens emergentes sejam frutos das experiências individuais dos docentes, de suas histórias de vida e dos contextos sociais e culturais em que estão inseridos. Este caráter formativo é patente às docentes participantes, pois a partilha de experiências, a escuta mútua e o exercício reflexivo diante das narrativas geram essas novas aprendizagens e estimulam o redimensionamento de suas práticas pedagógicas:

As narrativas orais realizadas pelos professores nos encontros de um grupo de estudos colaborativo deixam ver que, muito embora contar episódios da vida docente não seja, por si mesmo, um ato de formação, o processo reflexivo desencadeado gera aprendizagem, possibilitando o redimensionamento das práticas docentes e a ressignificação da identidade profissional (Lopes, 2020, p. 197)

Para além disso, a partilha de histórias em grupos colaborativos aciona importantes processos de reconhecimento mútuo entre as participantes. Conforme Alvarenga (2022), a docência pode ser compreendida como um percurso de reconhecimento, no qual educadores, ao trocarem narrativas de vida e projetos profissionais, tecem uma “reciprocidade formativa” entre si. Em outras palavras, professoras, ao narrarem e ouvirem umas às outras, validam e ressignificam suas próprias trajetórias a partir do diálogo com as trajetórias alheias (Alvarenga, 2022). Desse modo, o grupo narrativo colaborativo não serve apenas para ‘coletar dados’, mas torna-se também um espaço formativo de reconhecimento. A escuta atenta das narrativas alheias permite que cada docente se veja no relato da outra, identificando convergências de experiências, valores e desafios comuns a elas. Em termos práticos, tal dinâmica de reciprocidade ampliou a coesão do nosso grupo enquanto comunidade de aprendizagem e contribuiu para que a construção de conhecimento fosse também um processo de desenvolvimento pessoal e profissional compartilhado.

É nesse sentido que podemos afirmar que a pesquisa narrativa em/com grupos colaborativos permite que as professoras se tornem agentes ativas na construção do conhecimento sobre suas práticas. Elas passam a avaliar problemas, formular hipóteses, experimentar e avaliar novas estratégias pedagógicas, promovendo um ciclo contínuo de reflexão e aprimoramento de sua atuação docente. Esse aspecto dialoga diretamente com o objetivo deste estudo, que busca compreender como a cultura digital atravessa as práticas educativas e como as professoras lidam com suas potencialidades e desafios. Esta pesquisa narrativa encontra nos grupos colaborativos um ambiente propício para integrar histórias pessoais e coletivas. Essa abordagem enriquece a análise educacional ao trazer à tona múltiplas perspectivas, permitindo uma compreensão mais ampla e complexa do fenômeno estudado. A partir do compartilhamento de experiências e saberes, os grupos colaborativos são capazes de identificar problemas específicos dos contextos educacionais e trabalhar coletivamente para refletir e propor respostas.

3.3. Caráter colaborativo de/em pesquisas

É importante salientar que, neste estudo, o mesmo coletivo docente composto nos grupos sustentou duas investigações narrativas convergentes: esta minha, centrada na cultura digital e práticas educativas, e outra, dedicada aos usos e

apropriações que as professoras fazem da Inteligência Artificial Generativa no contexto da educação⁵. A constituição dos grupos colaborativos representou uma escolha metodológica deliberada de co-laboração – não apenas para compartilharmos os instrumentos e meios de pesquisa narrativa aqui escolhidos, mas para afirmar um modo de fazer pesquisa coerente com os princípios dos grupos colaborativos.

Isto posto, nós, pesquisadores que propomos estas pesquisas, justificamos essa sobreposição intencional das investigações ao afirmarmos que aprender e investigar são processos inseparavelmente colaborativos; apostamos que a interação entre pesquisadores e docentes, bem como entre os próprios projetos, potencializa a formação docente e dos pesquisadores, assim como favorece a amplitude e profundidade dos conhecimentos produzidos. Dessa maneira, trabalhamos colaborativamente também no campo acadêmico, aprofundando as discussões sobre os atravessamentos emergentes das TDIC (Tecnologia Digital de Informação e Comunicação) emergentes no cotidiano escolar e enriquecendo ambas as pesquisas.

A participação das professoras da educação básica da rede pública estadual paulista garantiu que as narrativas compartilhadas fossem mediadas por um processo formativo contínuo e coletivo, concretizando o princípio colaborativo que sustenta nosso estudo. Além dos envolvimento docentes, o pesquisador responsável pelo estudo sobre IA Generativa⁶ integrou o grupo como co-investigador em todos os encontros, fomentando o diálogo entre os dois projetos, contribuindo com a própria lógica colaborativa que defendemos e para a construção do conhecimento coletivo. Essa presença articulada permitiu-nos entre-tecer reflexões sobre cultura digital e IA Generativa de forma integrada, respeitando as singularidades temáticas e metodológicas de cada pesquisa, mas reforçando a unidade de propósito formativo que compartilhamos. Também possibilitou a interconexão entre os dois projetos,

⁵ Pesquisa apresentada na dissertação de mestrado de Marcos Otávio Cassiano dos Santos Lima, no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas, que compõe os mesmos grupos de pesquisa que integro. Pesquisa intitulada "Formação de professores e inovação educacional: narrativas de experiências docentes mediadas por recursos de IA", aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-Campinas, inscrito sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) n. 82281524.8.0000.5481, que tem por objetivo identificar e debater os usos e apropriações que os professores fazem da IA generativa no seu contexto de trabalho, compreendendo quais as demandas e implicações formativas decorrentes dessas interações.

⁶ Por Inteligência Artificial (IA) Generativa, ao contrário da IA tradicional, que se concentra em análise e previsão de dados, referimos a uma classe de sistemas de IA baseados em aprendizagem profunda (*deep learning*) que, após treinados em grandes volumes de dados, conseguem produzir conteúdos inéditos – textos, imagens, sons, vídeos ou código – ao extrapolar e recombinar os padrões estatísticos presentes no *corpus* de treinamento, simulando processos criativos humanos (ANPD, 2024).

garantindo que as reflexões sobre cultura digital e IA Generativa pudessem ser compreendidas de forma integrada, respeitando a especificidade de cada investigação.

Tal estrutura compartilhada fortaleceu a metodologia de ambos os estudos, pois ampliou o espectro das discussões e manteve viva a circulação de ideias entre pesquisadores e professoras. Ao situarmos duas pesquisas no mesmo grupo colaborativo, criamos um ambiente dinâmico de negociação de sentidos, no qual as perspectivas sobre cultura digital se entrelaçaram às reflexões acerca da IA Generativa. Isso conferiu densidade temática à investigação e favoreceu que os docentes ponderassem sobre suas práticas sob a ótica de diferentes horizontes tecnológicos. O grupo, assim, extrapolou os limites de um único projeto de estudo e tornou-se espaço privilegiado de formação e de pesquisa, potencializando a reflexão crítica sobre os desafios e as possibilidades da digitalização da educação.

A compreensão das narrativas realizadas nos grupos colaborativos permitiu-me produzir sentidos com o que as professoras vivenciam e dão sentido aos desafios e potencialidades da cultura digital na esfera do cotidiano escolar, e como esses atravessamentos se desdobram em suas práticas educativas. Dessa forma, a metodologia adotada não apenas cumpre o papel de produção de dados de análise para nossas pesquisas, mas também favorece a formação continuada dos participantes, estimulando uma reflexão crítica sobre suas práticas e a presença entremeada da cultura digital.

Antes do seguirmos em frente na próxima sessão, é importante destacar que, além de atuar como pesquisador responsável por esta investigação, sou professor da rede pública estadual paulista e, nessa mesma condição, integro o grupo colaborativo como participante. Essa dupla posição insere na pesquisa uma dimensão autobiográfica, pois minhas narrativas e reflexões durante os encontros do grupo colaborativo também derivam de experiências vividas na escola pública onde atuei. Minha imersão cotidiana nas tensões da cultura digital no contexto escolar qualifica o olhar interpretativo lançado sobre narrativas as – minhas e das outras participantes – e evidencia a implicação ética e política da pesquisa: não me coloco como um observador externo, alheio às experiências narrada, e sim como um educador que problematiza a própria prática e assume responsabilidade pela transformação da realidade que investiga. Essa postura de assumir-me como sujeito da pesquisa alinha-se à epistemologia narrativa que adoto, segundo a qual considero minhas narrativas

como fonte de dados mediante reflexão sistemática sobre o próprio percurso. Em suma, meu envolvimento de professor-pesquisador no chão da escola pública não apenas enriquece as interpretações – por serem informadas por minhas vivências pessoais – como também reforça o compromisso ético-político de uma pesquisa situada e engajada com a educação pública.

Destaco também a participação de Marcos, pesquisador que, no horizonte metodológico desta investigação, atuou como pesquisador-colaborador e integrou o grupo colaborativo, embora não se enquadrasse nos critérios formais de seleção – mesmo que professor da educação básica, não leciona na rede pública estadual. Contudo, suas contribuições revelaram-se extremamente relevantes: ao exercer uma escuta atenta, oferecer intervenções qualificadas e partilhar narrativas pessoais, Marcos ampliou as discussões e ajudou a tecer, junto com as demais professoras, um tecido interpretativo rico e múltiplo. A presença desse colaborador, ainda que fora do perfil inicialmente delimitado, mostrou-se valiosa ao aportar um olhar externo e sensível que enriqueceu o diálogo. Sua figura emergiu como um interlocutor-crítico, cuja atuação – como professor e pesquisador – reforçou o caráter coletivo, dialógico e formativo do grupo e da pesquisa, evidenciando o potencial de uma colaboração plural no âmbito da investigação narrativa.

No âmbito da pesquisa narrativa, a compreensão dos relatos é, em si, um ato interpretativo coletivo. Não se trata de uma mera categorização mecânica de dados, mas de um esforço hermenêutico para extrair significados dos depoimentos compartilhados. Souza (2023) caracteriza a etapa de tematização – a seleção e organização dos temas emergentes das experiências narradas – como um verdadeiro trabalho hermenêutico da pesquisa. Isso implica que pesquisadores, quando envolvidos na validação dos achados, colaboram na interpretação das histórias de vida narradas, construindo juntos os sentidos que delas se depreendem. Desse modo, ao identificarmos coletivamente temas recorrentes ou aspectos significativos nas falas das professoras, não estamos apenas agrupando informações, mas ressignificando as vivências à luz do diálogo em grupo.

Assim, saliento – e reitero apontamentos já elencados – que, conforme discutido por Prado, Soligo e Simas (2022), neste estudo, adoto a perspectiva da pesquisa narrativa em três dimensões. Essa abordagem articula três níveis complementares no processo investigativo: a narrativa como fonte de dados, a narrativa como registro do percurso e a narrativa como modo de produzir

conhecimento. Enquanto fonte de dados, as narrativas docentes enredadas nos grupos colaborativos constituem um material singular que confere densidade contextual e epistêmica às compreensões do problema de pesquisa: as narrativas orais e as discussões e conversas mediadas compõem um mosaico de experiências situado na escola pública paulista. Também, como registro do percurso, fiz diário de campo reflexivo – escrito logo após cada reunião e articulado às anotações de bastidores, no decorrer dos encontros dos grupos – transformando o próprio caminhar investigativo em dado passível de compreensão. Tal movimento cumpriu dupla função: (a) documentar escolhas metodológicas, dilemas éticos e estéticos, e afetos emergentes, favorecendo transparência epistemológica; e (b) alimentar um movimento de autoformação, pois a escrita em processo convoca o pesquisador narrativo a revisitar pressupostos, reconfigurar perguntas e reposicionar-se diante do grupo, em consonância com a ideia de que o itinerário da pesquisa é registrado, passo a passo, por meio de uma narrativa reflexiva. Por fim, a redação mesma desta dissertação – marcada por metáforas cinematográficas, epígrafes e tom dialógico – realiza aquilo que investigo, convertendo análise em enredo e evidenciando que, no campo educacional, conhecer é também contar e recontar experiências (Clandinin; Connelly, 2011).

Nesse sentido, a forma radicalmente narrativa que assumo deixa de ser estilo de produção textual para tornar-se epistemologia em ato: o texto final entrelaça descrição, interpretação e (auto)crítica, produzindo saberes que não se circunscrevem a generalizações, mas indicam possibilidades de ação transformadora na escola. A convergência entre essas três dimensões confere coerência epistêmico-político-metodológica ao estudo, ao mesmo tempo em que revela a potência formativa da narrativa para pensar a docência em tempos de cultura digital.

Em síntese, o entrelaçamento entre minha posição de professor-pesquisador, a colaboração plural e a arquitetura multidimensional da narrativa prepara o terreno para o próximo subcapítulo. Nele, te apresento o percurso metodológico – os bastidores deste “roteiro em filmagem” – detalhando passo a passo os procedimentos éticos, as estratégias de produção de dados e os movimentos analíticos que sustentam esta investigação.

3.4. Percurso metodológico desta pesquisa narrativa em grupos colaborativos

Para a realização da investigação, após aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Pontifícia Universidade Católica de Campinas em 10 de setembro de 2024 inscrito sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) n. 82291324.1.0000.5481, eu e o Marcos iniciamos a composição dos grupos colaborativos, cujas participantes convidados virtualmente através de grupos de contatos de professoras nas redes sociais (Facebook, WhatsApp, Telegram, canais de informações digitais) foram professoras atuantes no ano de 2024 da rede estadual de educação básica de São Paulo de quaisquer instituições de ensino da referida rede e que lecionasse qualquer componentes curricular na rede. A divulgação nesses grupos foi realizada com o apoio de pesquisadores que integram as linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação desta universidade, que atuam na rede de ensino e possuíam contatos com tais redes docentes. Enviamos os convites virtuais, mencionando a temática geral das pesquisas e texto-convite, com link de acesso para formulário de intenção de participação e coleta de alguns dados básicos de contato: nome, idade, identificação de gênero, contato de correio eletrônico e telefônico, cidade de atuação docente e formação acadêmica. O aplicativo Microsoft Forms subsidiou a elaboração do formulário.⁷

Dos convites feitos, 19 professoras aceitaram e compuseram o grupo de comunicação na plataforma Whatsapp que se constituiu para diálogos sobre as reuniões e partilha de materiais pertinentes. Sobre este coletivo docente composto, os seguintes dados quantitativos são relevantes: tivemos professoras participantes de 11 cidades paulistas, que, quando analisado o mapa de distribuição das diretorias de ensino, tivemos participantes de 10 diretorias regionais diferentes – a saber: Bragança Paulista, Apiaí, Campinas Leste, Campinas Oeste, Sumaré, Itararé, Jundiaí, Piracicaba, Capivari e Sertãozinho. Do total de docentes, 12 são professoras mulheres e 7 professores homens (nenhum/a participante declarou outra identidade de gênero ou preferiu não responder). As idades das professoras foram entre 25 e 59 anos. No geral, o grupo é predominantemente jovem-adulto, com dispersão moderada – metade situa-se abaixo de 30 anos (9 participantes), mas há presença significativa de profissionais entre 40 e 59 anos (7 participantes), conferindo diversidade geracional ao coletivo narrativo.

⁷ No apêndice I possui ilustrações pertinentes a este percurso metodológico

Sobre os encontros do grupo, constatamos a necessidade de agendar dois horários distintos para a participação das professoras, em encontros realizados nas segundas e quartas-feiras, no período noturno. Essa disponibilidade permitiu às professoras optarem pelo melhor horário em suas rotinas pessoais. Os encontros foram previamente agendados para serem quinzenais, apesar de, conforme necessidades do grupo, ter havido alterações no cronograma. No total, realizamos 11 encontros, de setembro a novembro de 2024, por videoconferência via plataforma Teams em conta institucional da referida instituição-sede, conforme previsto no projeto de pesquisa aprovado pelo CEP, em horários definidos pelo grupo formado – majoritariamente, às 19h30. As datas dos encontros foram: 23/9; 25/9; 7/10; 9/10; 14/10; 16/10; 28/10; 30/10; 4/11; 6/11; 13/11. Os encontros tiveram, em média, uma hora e meia de duração.

Durante os encontros virtuais, as docentes foram estimuladas por perguntas direcionadoras, feitas por mim e/ou pelo Marcos, para narrarem suas experiências e percepções sobre a cultura digital na educação. Essas perguntas foram elaboradas com base nos princípios da teoria histórico-cultural, incentivando uma compreensão contextualizada das práticas pedagógicas. Contudo, também tiveram casos que as próprias participantes perguntassem uma as outras sobre aspectos do que narravam, motivadas por sincera dúvida ou curiosidade. Também utilizamos, em cada encontro, de materiais audiovisuais (curtas-metragens, trechos de entrevistas, reportagens de telejornais) que se relacionavam com as temáticas – as referências dos materiais usados podem ser vistas no Apêndice 1 e os citarei a seguir.

No quadro a seguir constam as datas, temáticas centrais – que estavam indicadas nos convites enviados às professoras junto com o *link* de acesso à sala virtual de encontro – duração e quantidade de participantes de cada encontro, inclusive os pesquisadores das pesquisas:

Quadro 01 - Descrição dos encontros dos grupos colaborativos

DIA	TEMA	DURAÇÃO	PARTICIPANTES
23/set	Apresentação do grupo colaborativo	60min	8 participantes
25/set	Apresentação do grupo colaborativo	56min	5 participantes
07/out	Livros digitais na rede e a inserção de IA na escola	87min	9 participantes
09/out	Livros digitais na rede e a inserção de IA na escola	98min	7 participantes

14/out	O que só se faz por meio de dispositivos digitais?	96min	7 participantes
16/out	O que só se faz por meio de dispositivos digitais?	86min	5 participantes
28/out	Tecnologias e IA substituem o professor?	85min	4 participantes
30/out	Tecnologias e IA substituem o professor?	81min	5 participantes
04/nov	IA e performance educacional	85min	8 participantes
06/nov	IA e performance educacional	86min	4 participantes
13/nov	E agora, professor?	88min	7 participantes

Fonte: elaborado para este trabalho.

Nos primeiros encontros, de 23 e 25 de setembro, tivemos como objetivo promover a integração das participantes, apresentar a metodologia da pesquisa e discutir as expectativas sobre o grupo colaborativo. As docentes compartilhamos nossas motivações para participar da pesquisa e apresentamos brevemente nossas experiências docentes. O curta-metragem *"The Potter"* foi utilizado como disparador de reflexões sobre o papel da professora no processo de ensino-aprendizagem. O filme retrata uma personagem que tem a habilidade de animar peças de barro. Na história, um jovem quer aprender os segredos do oleiro e se torna seu aprendiz. As discussões que fizemos a partir da exibição do vídeo foram sobre a identidade da profissão docente e a relação entre professor-aluno no cotidiano escolar.

Logo nesses primeiros encontros, apresentamos às participantes a opção metodológica pela pesquisa narrativa em grupos colaborativos e o modo de condução dos encontros:

*[...] assim como estava no convite que a gente mandou pra vocês, esse vai ser um grupo colaborativo, um grupo participativo, em que nós, professores da Rede Estadual do Estado de São Paulo, a gente vai conversar um pouquinho sobre o nosso cotidiano, nosso trabalho, tanto em sala de aula, nosso trabalho docente, em relação com as tecnologias digitais. Tanto a pesquisa minha, quanto a pesquisa do Marcos, no mestrado aqui na PUC, aborda essa situação, fala um pouquinho sobre isso. E a gente vai utilizar, sobretudo, **a fala, a experiência, o dia a dia, a narrativa de vocês, professores, pra poder fazer a nossa pesquisa**. Vai trazer a voz de vocês, vai trazer a experiência de vocês, vai trazer aquilo que vocês vivenciam dentro das escolas, dentro da sala de aula, pra gente pensar um pouquinho como que tem sido a vivência, o cotidiano escolar e o uso das tecnologias. (Prof. Vinícius, 25 de setembro de 2024, grifos meus).*

No mesmo primeiro encontro, detalhei o princípio da abordagem narrativa – o lugar de autoria das docentes e a centralidade de suas experiências narradas:

E um dos métodos que nós utilizaremos, por isso que a participação de vocês é fundamental e basilar, é que a gente vai se basear em tecer a nossa escrita, a nossa pesquisa com base na experiência de vocês. Ou um outro termo que nós usamos, uma categoria que nós usamos, que é a narrativa de vocês. Os professores narrarão, nós queremos que vocês narrem para nós as experiências que vocês tiveram em sala de aula, que vocês têm em sala de aula, com a questão de tecnologia e o ambiente pedagógico. Tecnologia e o trabalho docente. (Prof. Vinicius, 23 de setembro de 2024)

Marcos, por sua vez, explicitou o formato colaborativo e as “provocações” que sustentariam a dinâmica de cada encontro – uma curadoria concisa de materiais que acende conversas e narrativas:

É isso, né? Nossos encontros vão seguir assim. Talvez uma cançãozinha, talvez uma notícia, um vídeo, um trecho de alguma fala de alguma pessoa que a gente nas aulas assiste, corta, fala sobre o tema que nós vamos dialogar. [...] E depois, esse compartilhamento de ideias, de reflexões, de pensamentos... E aí o grupo, a gente vai alimentar com tudo isso. (Prof. Marcos, 23 de setembro de 2024)

Nos encontros dos dias 7 e 9 de outubro, a temática central girou em torno do impacto dos livros digitais no ensino e do avanço da Inteligência Artificial na educação, motivado pela notícia veiculada pelo G1 intitulada “Entenda o projeto do governo de SP que adotará material 100% digital nas escolas após abrir mão de usar livros didáticos do MEC”. As professoras discutimos nossas percepções sobre o uso de plataformas digitais de leitura, as dificuldades enfrentadas na implementação dessas ferramentas e os atravessamentos da IA e outras tecnologias nas aulas. Questões como o papel do professor na era digital e o risco de despersonalização do ensino foram debatidas. Foi apresentado o vídeo “Evolução das tecnologias na educação” que retrata avanços tecnológicos usados em ambientes escolares ao longo da história da educação.

As discussões dos encontros de 14 e 16 de outubro focaram na identificação das atividades que dependem exclusivamente da tecnologia digital no cotidiano escolar hodierno e aquelas que são precisamente realizadas sem o suporte digital. O vídeo de Paulo Freire, recorte de uma entrevista dada pelo educador em 1993 no programa Escola Viva da TV Cultura, instigou-nos reflexões sobre o papel das tecnologias na formação do pensamento crítico dos alunos. Relatamos como as ferramentas digitais podem potencializar o ensino, mas também destacamos preocupações com o uso excessivo de telas e suas implicações para o aprendizado dos estudantes. Foi amplamente discutido também as fragilidades e limites da

infraestrutura atual das escolas públicas estaduais no que tange ao uso de TDIC – e outras – nas práticas educativas.

Nos encontros que aconteceram nos dias 28 e 30 de outubro, compartilhamos narrativas escritas – cuja redação foi sugerida nos encontros anteriores – sobre o uso das tecnologias digitais em sala de aula e suas implicações. Os textos apontaram para a importância da mediação humana no aprendizado e para os desafios da professora em manter-se atualizado diante das rápidas mudanças tecnológicas. Foram retratadas as dificuldades que alunos enfrentam em ter acesso a tecnologias digitais fora do ambiente escolar devidos suas condições socioeconômicas e reiteradas as fragilidades e limites da infraestrutura das escolas públicas estaduais nesse quesito. As professoras participantes também relatamos as ações que empreendemos para suprir tais lacunas institucionais e como essas práticas atravessam nossos cotidianos de trabalho educativo.

Nos encontros de 4 e 6 de novembro, refletimos sobre a influência da Inteligência Artificial Generativa na performance dos alunos e nas avaliações educacionais. A discussão foi pautada pela partilha de um podcast intitulado “IA Gen na Educação”, que trouxe exemplos práticos do uso da IA Generativa na personalização da aprendizagem. Narramos diferentes experiências e compartilhamos percepções sobre as dificuldades de implementação dessas ferramentas na educação pública.

O último encontro que aconteceu no dia 13 de novembro teve um caráter reflexivo e conclusivo. Discutimos as principais mudanças em suas percepções sobre a cultura digital ao longo dos encontros dos grupos colaborativos. Foram abordadas questões sobre a valorização da profissão docente, os desafios enfrentados na contemporaneidade e a percepção individual da identidade da professora na sociedade contemporânea. Apresentamos dois vídeos que suscitaram tais discussões: o primeiro, trecho de uma entrevista do historiador Leandro Karnal no programa Provoca da TV Cultura em setembro de 2019 em que é questionado sobre a atuação docente no Brasil; o outro, recorte de uma apresentação cultural *stand-up* do comediante Diogo Almeida que reflete sobre a profissão das professoras na sociedade brasileira contemporânea que desvaloriza a classe e atua em condições de trabalho desfavoráveis. Os vídeos exibidos fomentaram uma reflexão sobre a resiliência e a importância do papel da professora na formação dos estudantes, mesmo diante das dificuldades estruturais e das incertezas da era digital.

Ao longo dos encontros, ficou relevante e evidente a natureza dialógica do processo narrativo: o que narra uma professora dispara reflexão em outra, que afirma que o narrado promove pensamento sobre a própria prática: “*Depois, quando a Adriana falou que foi intencional isso, eu fiquei pensando, nossa, como isso foi forte para mim...*” (Prof.^a Renata, 23 de setembro de 2024). Esse breve comentário da prof.^a Renata indica como, na pesquisa narrativa colaborativa, a experiência compartilhada de uma participante fomenta reflexão crítica nas demais participantes. Essa interação de relatos – Adriana → Renata – confirma que o compartilhamento de histórias pessoais no grupo cria um ambiente de escuta ativa, no qual cada professora se vê reconhecida na fala da outra, corroborando a potência formativa e dialógica enfatizada em pesquisa narrativa.

Em outro exemplo, vemos o encadeamento de dizeres das professoras participantes ao longo dos encontros:

Então eu vejo assim, não é a tecnologia, muito ao contrário, concordo com aquilo que o Antônio falou no encontro passado, está aí para nós usar... mas o problema da tecnologia é o uso inapropriado do celular... (Prof.^a Rosana, 14 de outubro de 2024).

Nesse episódio em questão, prof.^a Rosana retoma novamente um argumento de colega – prof. Antônio – e expressa concordância: “*concordo com aquilo que o Antônio falou no encontro passado...*”. Ela reconhece os significados daquilo compartilhado por Antônio sobre as tecnologias digitais, mas enfatiza seu pensamento acerca da temática. Essa construção discursiva – ao mesmo tempo sustentando a opinião anterior de prof. Antônio e refinando-a com sua experiência – indica como as professoras vão alinhando suas narrativas. Em termos metodológicos, esse tipo de referencial conjunto exemplifica a coprodução de saberes: a interação em grupo permite revisar e aprofundar cada relato. O que conta prof.^a Rosana reflete a “construção coletiva de significados” destacada na pesquisa narrativa em grupos colaborativos, em que as convergências e nuances entre opiniões vão se construindo através do diálogo. Esse acordar mútuo reforça o caráter formativo do grupo, em que cada uma dispara no outro perspectivas comuns, possibilitando a profundidade interpretativa do estudo.

Em diversos momentos, ainda que não cite diretamente outra participante, as falas das professoras ecoam o que várias docentes vinham discutindo ao longo dos encontros, isto é, implicitamente, há diálogos com o que “as outras disseram”. Em

termos narrativos, esses episódios representam a convergência de uma temática construída coletivamente: metodologicamente, enfatiza-se que a escuta mútua e a partilha de experiências permitem novas aprendizagens e redimensionam as práticas. Nos encontros do grupo vemos esse fenômeno em ação: as participantes não apenas relatam suas experiências, mas tecem em conjunto reflexões mais complexas sobre o tema, validando e aprofundando as ideias em comunidade.

No curso das reuniões, fiz registros das discussões e impressões da pesquisa no meu diário de campo, que são também considerados como material empírico para compreensão do contexto da investigação. Também, após alguns encontros, eu e Marcos mantivemos em videoconferência, compartilhando impressões sobre o encontro ocorrido. Para fins dessa pesquisa, considero as **gravações de áudio e vídeo dos encontros e suas respectivas transcrições**. É importante ressaltar que, para a produção e armazenamento de dados e a realização de atividades que ocorreram em formato virtual, utilizamos ferramentas da *Microsoft*, disponibilizadas pela instituição para esse propósito e de acordo com as informações dadas e salvaguardadas às participantes nos Termos de consentimento para tratamento de dados pessoais, assinados por cada uma delas.

O material empírico decorrente dos encontros do grupo foi inventariado ao longo do percurso investigativo junto com os diários de campos da pesquisa. Essa ação permite um olhar analítico mais abrangente dos dados produzidos nos encontros, que podem ser selecionados e priorizados de acordo com as perspectivas da pesquisa. Organizar o material empírico em um inventário ativo de dados possibilita identificar diversos pontos e categorias de análise no mesmo registro, no horizonte das investigações do estudo.

Para salvaguardar a identidade das participantes, todas as transcrições dos encontros do grupo colaborativo foram submetidas a um procedimento de anonimização: os nomes reais das professoras foram substituídos aleatoriamente por outros nomes constantes na lista dos nomes masculinos e femininos mais frequentes no Brasil, conforme levantamento do Censo Demográfico do IBGE de 2010, preservando-se, contudo, o gênero de cada interlocutora. Essa estratégia de pseudonimização, alinhada às boas práticas éticas de pesquisa em Educação, conforme descrito nos Termos de consentimento para tratamento de dados pessoais – aprovados pelo Comitê de Ética em pesquisa da universidade proponente –, assinados pelas professoras participante, e às exigências da Lei nº 13.709/2018

(LGPD), garante confidencialidade sem comprometer a inteligibilidade narrativa das falas. O único nome mantido é o meu, Vinícius e do pesquisador-colaborador Marcos, dada ao caráter público de nossas pesquisas. Os dados quantitativos do inventário podem ser consultados no Apêndice 1

Os arquivos do inventário que podem ser publicizados estão disponíveis para acesso nos links e códigos QR apresentados no quadro também presente no Apêndice 1. O inventário de dados encontra-se armazenado no repositório institucional, hospedado nos servidores da PUC-Campinas. Essa hospedagem assegura continuidade de preservação, controle de visualizações e aderência às normas éticas, permitindo que cada solicitante seja devidamente identificado e comprometido com os termos de uso estabelecidos para proteção da confidencialidade as participantes.

Segue-se que, como estratégia de compreensão das narrativas realizadas, adotamos o paradigma indiciário (Ginzburg, 1989; Aguiar; Ferreira, 2021) – conforme explicitaremos na sessão a seguir – para, então, tecer inferências situadas acerca do material produzido em colaboração com as professoras participantes. Assim, mantenho espaço para que os próprios dados façam emergir questões e sentidos, em coerência com o enfoque narrativo que sustenta o estudo. Tal escolha orienta-me a ler o *corpus* investigativo como um tecido de fragmentos e pistas, sem, contudo, estabelecer de antemão eixos ou categorias que delimitem o que será examinado. O paradigma indiciário, tal como proposto por Ginzburg, se apresenta como uma abordagem metodológica para a pesquisa narrativa ao valorizar os indícios como vias de acesso à compreensão de realidades complexas. Não se trata, pois, de um procedimento analítico fechado, mas de um modo de pensar que convida a localizar indícios mínimos e articular conexões provisórias ao longo do caminho interpretativo.

3.5. Paradigma Indiciário – as lentes dessa leitura

No cinema, muitas vezes são nos pequenos detalhes – um olhar que foge, um objeto esquecido em cena, um silêncio prolongado – que se escondem as revelações centrais. O espectador atento, aprendemos a ler esses indícios sutis para montar, em nossas mentes, a história narrada pelos filmes. Assim também procede com os pesquisadores que optamos por adotar o paradigma indiciário de Carlo Ginzburg: pelas lentes de um olhar quase detetivesco, aproximamos o foco investigativo dos pormenores negligenciados, na esperança de que neles encontremos indícios para

compreendermos a realidade. Tal como um diretor de edição cinematográfico, compomos, a partir de fragmentos narrativos – falas, memórias, gestos –, buscando um outro sentido que se destaca quando as partes se unem. Nesse processo, a pesquisa, por esse paradigma, torna-se uma arte de montagem e produção de sentidos, em que cada enunciado é uma pista a ser escutada e interpretada com sensibilidade.

Carlo Ginzburg, historiador italiano e pioneiro da micro-história, propôs no ensaio clássico “Sinais: Raízes de um Paradigma Indiciário” (Ginzburg, 1989, p.143-179) uma nova forma de construir conhecimento baseada em pistas e sinais aparentemente marginais. O paradigma indiciário se fundamenta numa lógica investigativa semelhante à do caçador ou do detetive: aquele que infere a totalidade de um fenômeno a partir de vestígios indiretos. Ginzburg identifica origens remotas desse paradigma nas práticas dos caçadores das sociedades pré-letradas – leitores de pegadas e rastros – e o acompanha através de diversos campos de saber em que a evidência se constrói pelo detalhe e não pela norma. Nesse enfoque, os dados miúdos – um lapso na fala, uma expressão idiomática incomum, um fato aparentemente corriqueiro – deixam de ser descartados como “ruído” e passam a ser valorizados como “zonas privilegiadas” para decifrar uma realidade opaca:

Se as pretensões de conhecimento sistemático mostram-se cada vez mais como veleidades, nem por isso a ideia de totalidade deve ser abandonada. Pelo contrário: a existência de uma profunda conexão que explica os fenômenos superficiais é reforçada no próprio momento em que se afirma que um conhecimento direto de tal conexão não é possível. Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la (Ginzburg, 1989).

Em outras palavras, aquilo que é pouco vistoso ou periférico ganha centralidade analítica, pois pode carregar significados profundos não acessíveis pela via direta do entendimento. Ginzburg mostrou, com esse exercício epistemológico, que mesmo fenômenos culturais complexos podem ser abordados de forma indiciária, reconciliando a investigação de casos singulares com questões amplas.

É aqui que ressalto que o paradigma indiciário pode ser potente como método de compreensão em estudos narrativos, visto que é preciso reconhecer seu potencial para indicar camadas não tão evidentes das experiências cotidianas. Nesse sentido, Aguiar e Ferreira (2021) indicam que é possível incorporar as formulações de Ginzburg em uma investigação narrativa. Segundo afirmam, ler as histórias de vida com lentes indiciárias nos permite compreender aspectos das práticas sociais que não

se limitam ao que foi vivido ou quem viveu, mas emergem do modo como a experiência é atualizada no ato de narrar, em diálogo com o tempo presente e a cultura. Os autores afirmam que, em uma pesquisa indiciária:

[...] remontamos uma realidade complexa a partir da disposição narrativa dos indícios que apreendemos por meio de fragmentos, em diálogo erudito com o entorno desses indícios. A decifração desses indícios é feita por meio de perguntas narrativas que são construídas ao longo de nossa pesquisa em exercícios de alternância entre o micro e o macro, consideração da distância e do estranhamento, observação de recorrências e anomalias (Aguiar; Ferreira, 2021).

De modo semelhante, Leandro e Passos (2021) argumentam que esse paradigma oferece contribuições para a compreensão de narrativas no campo educacional, possibilitando interpretar uma realidade por vezes opaca a partir de características sutis. Esses autores observam que, inspirado pela lógica indiciária, o pesquisador de narrativas operamos atentos a alusões ao passado, lapsos de memória de quem narra e outros elementos imponderáveis (como o acaso, as sensações, a intuição), na medida em que tais sinais podem se converter em pistas reveladoras dos sentidos em jogo na história contada.

Entendo que o faro é a capacidade de perceber chaves de interpretação. Quanto mais afinado o faro de um pesquisador, maior as chances de perceber nas narrativas os indícios que possibilitarão compreender o fenômeno em estudo. A percepção dos indícios não basta por si só, o golpe de vista, ou seja, a maneira de enxergá-los, também é um elemento imponderável ao pesquisador. Por fim, há a intuição. Ligada aos sentidos do pesquisador, às experiências e a algo inconsciente. O funcionamento da intuição não é claro, mas pode indicar caminhos para a análise de narrativas.(Leandro; Passos, 2021).

Desse modo, a pesquisa narrativa em Educação aprofunda densidade quando alinhada ao paradigma indiciário, pois passa a valorizar a singularidade de cada relato docente sem perder de vista as conexões desta com questões coletivas e contextuais. A alternância entre o micro (o detalhe da fala, o caso particular) e o macro (as tendências, as estruturas institucionais), favorece uma leitura aprofundada das narrativas educacionais. Essa visão convida-nos a transitar entre o *close-up* e o plano geral – tal qual um filme que alterna cenas íntimas e panorâmicas – para montar uma compreensão ampliada do fenômeno investigado.

Adotar o paradigma indiciário, porém, exige do pesquisador atitudes e posturas específicas, que diferem de outros métodos de pesquisa mais comumente

circulados no mundo acadêmico. Em primeiro lugar, demanda-se o estranhamento deliberado diante do familiar. Ginzburg (2001) retoma o conceito de desfamiliarização da estética literária para enfatizar que o investigador devemos “apresentar as coisas como se vistas pela primeira vez” (Ginzburg, 2001, p. 37), libertando-se do já sabido. Esse estranhamento é cultivado por meio de um exercício contínuo de distância crítica: é preciso afastar-se dos hábitos e certezas naturalizadas, “espantar-se, estranhar os hábitos, mesmo que se considerem óbvios” (Leandro; Passos, 2001).

Estranhar é ter consciência que, numa sociedade globalizada, na qual “o mundo todo é nossa casa”, “todos nos sentimos estrangeiros em relação a alguma coisa e a alguém” (idem, p. 11). É com essa tomada de consciência que convidamos a nós mesmos a estranhar mais e a buscar elementos e temas que não estão óbvios. É agir como a criança que, curiosa, sempre pergunta “por que” e o nome das coisas (Leonardi; Aguiar, 2010).

Ao olhar para uma situação cotidiana da escola como quem a vê com olhos novos, o pesquisador abrimos brechas para perceber o que passava despercebido. Importa-nos notar que tal distanciamento não implica frieza ou desengajamento emocional – ao contrário, Ginzburg fala também de um “olhar apaixonado” que deve acompanhar o estranhamento. Ou seja, o pesquisador mantemos a empatia e o interesse vívido pelas histórias (o afeto de quem realmente se importa com o que ouve), mas simultaneamente conservamos um pé atrás, uma atitude questionadora que nos impede de aceitar tudo como dado natural.

Distância e proximidade justas, em suas múltiplas facetas (temporal e espacial), olhar apaixonado e estranhamento são elementos do paradigma indiciário que contribuem para que o pesquisador em Educação possa perceber indícios narrativos (Leonardi; Aguiar, 2010).

Esse equilíbrio entre envolvimento e distanciamento – semelhante ao cineasta que ama suas cenas, mas ainda assim deixa algumas no chão da sala de edição pelo bem do filme – é fundamental para identificarmos indícios narrativos sem projeções excessivas.

Outra postura crucial é a escuta sensível. Nesta pesquisa narrativa com grupos colaborativos de professoras, escutar sensivelmente significa ouvir para além do conteúdo explícito, atentando aos não ditos, aos silêncios, às entonações e emoções subjacentes – que poder surgir quando revejo as gravações dos encontros e revisito os diários de campo. O paradigma indiciário convoca-nos, pesquisadores, a sermos um intérprete-auditor das vozes docentes – ecoando-as na própria voz/texto

–, alguém que se dispõe genuinamente a “fazer uso da escuta e da palavra para conhecer”. Aguiar e Ferreira (2021) observam que, ao romper com a lógica linear e neutra de pesquisa – que buscaria confirmar hipóteses pré-definidas – e ao se colocar como “interlocutor privilegiado” das professoras, os pesquisadores criamos um espaço de diálogo mais aberto. Nesse espaço, as próprias docentes sentem-se “autorizadas” a narrar suas experiências, construindo sentido enquanto falam. Este é o aspecto que o paradigma indiciário auxilia a pesquisa narrativa:

Nesse movimento, a busca por coerência entre referencial teórico, metodológico e de análise é ponto central. Quando nos referirmos à metodologia narrativa há ainda maior cuidado a ser tomado por compreendemos que não se trata de um modo de pesquisa dado a priori, ou seja, com referenciais previamente definidos e hipóteses claras a serem conflitadas, o que exige a elaboração de outros – novos – critérios metodológicos. A pesquisa narrativa, neste sentido, se realiza num ir e vir entre teorias, escolhas metodológicas e análises, pois compreendemos que todo o processo deve ser revisitado e questionado a cada novo passo (Aguiar; Ferreira, 2021).

Além do estranhamento e da escuta, os pesquisadores indiciários devemos praticar um rigor flexível na interpretação. A expressão, paradoxal à primeira vista, é empregada pelo próprio Ginzburg para indicar que, embora o caminho indiciário não siga protocolos estritos como em outros métodos, ele não abdica do rigor intelectual. Trata-se de um rigor de outra natureza: em vez de fórmulas pré-definidas, há um rigor na atenção aos detalhes, na coerência interpretativa e na abertura constante a revisões.

Entendemos o rigor flexível do Paradigma Indiciário como a adoção e coerência com procedimentos próprios, que são metódicos (nem por isso únicos ou preestabelecidos) e que consideram a dúvida como parte fundamental do processo de conhecer (por isso, distância e estranhamento) (Aguiar; Ferreira, 2021).

Nesse caminho, o processo investigativo torna-se um vaivém entre o dado e a hipótese emergente, em que testamos conexões, refinamos perguntas e retornamos às fontes quantas vezes forem necessárias. Ginzburg descreve esse método como um movimento constante de coletar, observar e decifrar – uma espécie de dança entre olhar micro e macro, entre observar recorrências e notabilizar anomalias. O importante é que nada fique descartado sem consideração: mesmo um dado que fuja ao padrão esperado deve ser examinado com cuidado, pois o caso aberrante muitas vezes indica pontos não apontados nas teorias.

Isto posto, o pesquisador indiciário atuamos quase como um montador de filme experimental, que lida com material fluido e não-linear, exigindo criatividade metódica para dar forma a um relato sem trair a complexidade do real. A noção de “rigor flexível” também implica aceitar a provisoriedade do conhecimento produzido: ao invés de buscar uma conclusão definitiva e fechada, reconhecemos que cada interpretação é passível de aprofundamento e mudança conforme novos indícios surjam. Essa humildade epistemológica longe de enfraquecer o estudo, o fortalece, pois mantém o investigador alerta contra certezas precipitadas.

Por fim, a atitude de implicação do pesquisador conosco mesmo e com o que – quem! – estudamos e pesquisamos merece destaque. No paradigma indiciário, não há pretensão de neutralidade: sabemos estar implicados na investigação, isto é, ciente de que nossa subjetividade, nosso repertório e mesmo nossas inquietações pessoais atravessam o processo investigativo. Em vez de negar essa presença, a explicitamos reflexivamente, incorporando-a como parte da narrativa da pesquisa. Ginzburg (2001) discorre sobre a importância de o pesquisador assumir uma “postura de exílio em relação a si mesmo” durante a investigação – um movimento de distanciar-se para melhor se enxergar.

Na prática, isso significa que questionamos a nós mesmos, estranhemos as próprias impressões e revisitamos nossos pressupostos conforme lemos os dados, num exercício contínuo de autoconsciência. Aguiar e Ferreira (2021) descrevem que, ao longo de uma pesquisa indiciária narrativa, “experiências e acontecimentos são organizados de modo a, ao longo da pesquisa, produzir uma outra narrativa – a do pesquisador”. Ou seja, o ato de pesquisar torna-se também um ato de autoformação: ao montar a narrativa alheia, montamo-nos, revelando nossas escolhas, dúvidas e aprendizados. Essa implicação não compromete o rigor; pelo contrário, ela humaniza e dá transparência ao trabalho acadêmico, pois você pode acompanhar o raciocínio de quem pesquisou, entendendo por que certos caminhos interpretativos foram trilhados. Longe de um narrador onisciente e invisível, temos um pesquisador-personagem, situado e honesto sobre seu lugar na investigação – traço coerente com abordagens narrativas em educação, que frequentemente reivindicam a escrita de si como parte do método.

Estabelecidas essas premissas, este preâmbulo prepara o cenário para o episódio – episódio 7. As vivências e percepções narradas pelas professoras – em que coloco o paradigma indiciário em ação. Tomo as gravações e as transcrições dos

encontros de um grupo colaborativo de professoras como narrativas docentes entretidas coletivamente a serem lidas indiciariamente, em busca de pistas sobre os atravessamentos da cultura digital nas práticas educativas do cotidiano escolar. Em vez de interpretar as falas apenas pelo conteúdo manifesto, fico atento aos detalhes emergentes: uma escolha lexical, uma pausa ou mudança de tom, um episódio aparentemente anedótico – elementos que podem denunciar concepções e sentimentos subjacentes acerca da autonomia profissional em tempos de tecnologias onipresentes. Como um montador que alterna diferentes câmeras para contar uma história, moveremos constantemente do particular ao geral. Essa leitura cruzada nos permite construir uma compreensão narrativa aprofundada sobre como essas professoras compreendem e exercem sua prática educativa em contextos escolares permeados de tensões, limites e possibilidades do mundo digital.

4. REVISÃO DE LITERATURA

Sinopse do episódio: Imagine uma sequência que se passa numa biblioteca viva, onde cada livro sussurra ideias e disputas; cada artigo é uma peça de um quebra-cabeça que compõe o plano de fundo desta história. A câmera percorre prateleiras teóricas e corredores conceituais, iluminando vozes que dialogam, tensionam e revelam lacunas. Este episódio é o passeio pelas obras que nos precedem, o *making of* das ideias que embasam nosso estudo. A revisão de literatura aqui não é um arquivo morto, mas um conjunto de cenas em movimento: encontros entre autores e experiências, ruídos entre teorias e práticas, trilhas que guiam, mas também provocam. A obra que se constrói é alimentada por esse acervo, e é nele que se plantam os indícios para os demais atos.

O dinamismo e acessibilidade potenciados ao universo acadêmico pelas TDIC permitiram uma expansão nas quantidades e qualidades das pesquisas científicas em todas as áreas do conhecimento. Nesse panorama, a revisão de literatura nos auxilia a nos ambientarmos no horizonte das pesquisas anteriores realizadas sobre nosso tópico de pesquisa e, a partir dos dados coletados, organizados e sintetizados, contribuirmos com avanços relativos nos estudos de tais temáticas. Para tanto, a revisão precisa empregar critérios metodológicos precisos a fim de credibilizar a pesquisa desenvolvida e conferir eficiência epistemológica ao trabalho (Campos; Caetano; Laus-Gomes, 2023, p. 141).

Tendo em vista esta pesquisa, desenvolvo essa revisão de literatura para sintetizar os estudos científicos do objetivo de estudo deste trabalho, a saber (lembrar), identificar, compreender e discutir como as professoras vivenciam e percebem os atravessamentos da cultura digital nas práticas educativas do cotidiano escolar, evidenciando e analisando as possibilidades e tensões que decorrem dessa relação.

Definido o âmbito temático da pesquisa, selecionei para buscar os trabalhos a plataforma de banco de dados acadêmicos digital Portal de Periódico da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) com acesso expandido assinado pela instituição de ensino proponente desse estudo ao Acesso à Comunidade Acadêmica Federada (Acesso CAFe), que reúnem diversos repositórios científicos e acadêmicos eletrônicos e inúmeras bases de dados cadastradas e oferecem ferramentas bibliográficas digitais que auxiliam na busca e seleção de

trabalhos relevantes. Para tais buscas, defini como descritores “cultura digital”, “cibercultura”, “trabalho docente”, “práticas educativas”, “práticas pedagógicas”, “professores” e “educação” para mapear os documentos existentes sobre a temática da pesquisa.

Na literatura acadêmica, os termos "cultura digital" e "cibercultura" frequentemente aparecem utilizados como sinônimos, embora apresentem particularidades conceituais relevantes (Souza; Bonilla, 2024). Essas terminologias estão relacionadas, porém não devem ser vistas como instâncias hierárquicas, mas sim como conceitos horizontalmente entrelaçados e complementares. A cultura digital é compreendida como um fenômeno amplo, relacionado aos processos de produção, construção, comunicação, participação e consumo que resultam da interação cotidiana com/nas/das tecnologias digitais. Ela abarca práticas tanto em ambientes *on-line* quanto *off-line*, refletindo uma transformação significativa das relações sociais mediadas por dispositivos digitais. Por outro lado, a cibercultura é caracterizada como a "cultura em rede", que emerge e se desenvolve especificamente no contexto *on-line*, potencializando os processos culturais presentes na cultura digital (Lévy, 1999; Lemos, 2009). Ainda que distintas em suas especificidades, "cultura digital" e "cibercultura" se articulam e complementam mutuamente, razão pela qual foi imprescindível considerar ambos os descritores na revisão da literatura. A utilização conjunta amplia a busca nas bases de dados acadêmicas, possibilitando alcançar estudos que possam privilegiar ora um conceito, ora outro, dada a sua frequente e compreensível confusão conceitual presente na literatura acadêmica.

Em outro espectro, para compreendermos os atravessamentos da cultura digital e/ou cibercultura no contexto educativo, alinhados aos objetivos de nosso estudo, elegi descritores que enfatizam as professoras e suas práticas educativas/pedagógicas e trabalho docente. Contudo, conforme indicado a seguir, apesar de mais genérico e amplo, o descritor “educação” abarcou essas questões satisfatoriamente.

Dessa forma, projetei os operadores booleanos na ferramenta de busca do Portal de Periódicos apresentados no quadro abaixo com os respectivos resultados de busca. Por critérios de inclusão, foram delimitados: artigos acadêmicos publicados no Brasil, em língua portuguesa, revisado por pares, sem intervalos de datas, fonte de financiamento ou instituições de ensino e que possuíam acesso aberto, ampliado pelo banco de dados do Acesso CAFe. O critério de inclusão de coletar tão somente artigos

científicos publicados ocorre, pois, tais fontes publicadas em periódicos são revisadas por pares, e por isso, não constando nas “literaturas cinzentas”, abordadas por Galvão e Pereira (2014 *apud* Campos; Caetano; Laus-Gomes, 2023, p. 146). Realizei as pesquisas no banco de dados do Periódico CAPES em março de 2025.

Quadro 02 – Quantitativo de número de resultados apresentados no periódico CAPES

Operador Booleano	Número de resultados obtidos
“cultura digital” E educação	= 288 resultados
“cultura digital” E trabalho docente	= 32 resultados
“cultura digital” E práticas educativas	= 11 resultados
“cultura digital” E práticas pedagógicas	= 44 resultados
“cultura digital” E professor	= 110 resultados
“cultura digital” E professores	= 120 resultados
“cibercultura” E educação	= 210 resultados
“cibercultura” E trabalho docente	= 17 resultados
“cibercultura” E práticas educativas	= 29 resultados
“cibercultura” E práticas pedagógicas	= 12 resultados
“cibercultura” E professor	= 27 resultados
“cibercultura” E professores	= 63 resultados

Fonte: elaborado para este trabalho

É digno de nota que, para o gerenciamento dos resultados das buscas realizadas, utilizei o *software Mendeley Reference Manager*⁸, que consiste em uma ferramenta digital especializada no gerenciamento e organização de referências bibliográficas. O *Mendeley* permite armazenar, classificar e citar automaticamente artigos científicos, livros e outros materiais acadêmicos, facilitando o processo de sistematização e análise da literatura selecionada. Tal ferramenta também auxiliou na verificação de duplicidade de artigos.

Dos resultados apresentados às equações de pesquisa, excluí pela leitura dos títulos, primeiramente, e dos resumos os artigos que apresentavam temáticas de pesquisa divergentes ao objetivo do estudo, isto é, os trabalhos que não apresentam aderência à questão da prática pedagógica e/ou educativa de professoras da

⁸ O *Mendeley Reference Manager* é um *software* gratuito de gerenciamento de referências bibliográficas, desenvolvido pela Elsevier, disponível em versões para *desktop* (*Windows*, *macOS* e *Linux*) e na nuvem. A ferramenta permite importar e organizar metadados de bases de dados científicas, fazer anotações em arquivos PDF, gerar citações e listas de referências em diversos estilos – inclusive segundo a NBR 6023:2018 –, bem como integrar-se a processadores de texto (*Microsoft Word* e *LibreOffice*) por meio de *plug-ins*. Além dessas funcionalidades, oferece sincronização automática entre dispositivos e recursos de rede acadêmica que viabilizam grupos colaborativos de pesquisa e o compartilhamento de bibliotecas. (MENDELEY. *Mendeley Reference Manager*, versão 2.132.0 [Software]. Londres: Elsevier, 2008. Disponível em: <https://www.mendeley.com>. Acesso em: 07/mai/2025.

educação básica em relação na/com a cultura digital; também foram excluídas pesquisas com especificidades de objeto de estudo que não abordam questões de práticas e cotidiano escolares, tais como currículo, políticas públicas, questões específicas de algum dispositivo digital, de componente curricular ou aspecto específico da cultura digital, como o *cyberbullying*, que não se relacionem amplamente com as práticas educativas e trabalho docente; também excluí trabalhos com temáticas educacionais outras, tais como educação profissional, educação superior (não relacionada com formação inicial de professoras), educação a distância e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Das 12 listas de resultados dos operadores booleanos, verifiquei que os resultados apresentados em ["cultura digital" E educação] e ["cibercultura" E educação] continha quase todos os resultados dos demais operadores. Assim, dos 605 resultados apresentados nas equações que continham o descritor "cultura digital" (288 sendo do operador ["cultura digital" E educação] e 317 da soma dos demais resultados), após a exclusão dos resultados duplicados, selecionei 101 artigos a partir da leitura dos títulos e, destes, 39 depois da leitura dos resumos (sendo que 08 desses artigos selecionados advieram de outros operadores que não o ["cultura digital" E educação]). Dos resultados das equações que continham o descritor "cibercultura" (sendo 210 do operador ["cibercultura" E educação] e 148 da soma dos demais), após a exclusão dos resultados duplicados, selecionei 35 pesquisas a partir da leitura dos títulos e, destes, 07 pela leitura dos resumos (sendo 01 selecionado vindo de outro operador que não o ["cibercultura" E educação]).

Nesse cenário, e com a leitura geral dos 46 artigos selecionados a partir dos critérios de inclusão e exclusão especificados, destaco que houve estudos selecionados que oferecem argumentações de temáticas tangentes e/ou transversais aos objetivos da pesquisa e/ou discussões auxiliares de compreensão do objeto estudado. Isto posto, dos 46 artigos, aqueles que se tratam do objeto e objetivos de pesquisa e configuro como revisão de literatura qualificada para este estudo são quantificados em 14 trabalhos. Os outros 32, categorizo de acordo com as temáticas, objetivos, metodologia e estrutura argumentativas apresentadas nos textos. No quadro a seguir, apresento os 14 artigos que convergem à pesquisa:

Quadro 03 – Revisão de literatura: trabalhos convergentes à nossa pesquisa

Título	Autores	Ano
O ensino escolar e a docência na cultura digital: Entre limites e possibilidades	FIGUEREDO, Geneci Libarino	2024
Influência dos aspectos formativos e geracionais no uso das tecnologias digitais na prática pedagógica: o que dizem os professores?	RIBEIRO, Dione Carlos; SILVA, Madalena Pereira da	2022
Juventude e cultura digital: Notas de um diário etnográfico	REIS, Valdeci	2022
Educação na cultura digital: novas ambiências de aprendizagem e implicações para a formação de professores	BARTOLOMÉ, António; ESPÍNDOLA, Marina Bazzo; LEONEL, André Ary; LIMA, Ian Narciso Rocha	2021
Cultura digital e ensino de literatura na Educação secundária	NONATO, Emanuel Do Rosário Santos	2020
Cultura digital: tecnologias, escola e novas práticas educativas	SOUZA, Maria do Socorro; TAMANINI, Paulo Augusto; SANTOS, Jean Mac Colle Tavares	2020
Educação na era digital: a compreensão dos alunos sobre a importância das TDICs no processo de ensino-aprendizagem	PEREIRA, Bryan Kenneth M; SILVA, Antonio Jansen Fernandes; SURDI, Aguinaldo Cesar	2019
Educação, Cultura Digital e Espaços Formativos	HETKOWSKI, Tania Maria; DIAS, Josemeire Machado	2019
O ambiente escolar como receptáculo digital: impactos da cibercultura	FERREIRA, Roni Costa; BARBOSA, Wladimir; DUARTE, Sérgio	2018
A cultura digital, as TIC e a reconfiguração da relação professor-aluno em Rio Verde - GO	GOMES, Dulcinéia de Oliveira; ZUIN, Antônio Álvaro Soares	2017
Ensinar e aprender em tempos de cultura digital	DIAS, Vanina Costa	2017
As identidades dos alunos em tempos de cultura digital: a percepção dos professores de educação básica	BACKES, José Licínio; PAVAN, Ruth	2014
Ser professor em tempos de cultura digital: marcas de permanência e indícios de mudança	SANTOS, Luciana Silva dos	2014
Escola e cibercultura: breve reflexão acerca do uso das TIC como recurso pedagógico	SILVA, Neisi Maria Da Guia; PAULA, Marcos Vinícius Guimarães de	2012

Fonte: elaborado para este trabalho

A partir da leitura e análise desses 14 artigos selecionados por apresentarem discussões que coadunam com os objetivos e com o objeto de nossa pesquisa,

apresento a seguir uma síntese integrativa e comparativa destes e suas contribuições para nosso estudo.

4.2. Síntese integrativa e comparativa dos artigos selecionados

Tendo lido e analisado os 14 artigos – indicados no quadro 03 – que convergem à nossa pesquisa e foram incluídos nessa revisão de literatura de caráter exploratória, constato que todos os artigos abordam discussões em torno de compreender a relação entre educação e cultura digital, porém alguns com recortes temáticos e/ou metodológicos específicos. Destaco, inicialmente, que todos os 14 artigos selecionados para esta revisão possuem, em comum, o fato de contarem com ao menos um/a autor/a com formação em nível de pós-graduação *stricto sensu* na área da Educação. Ademais, todas as publicações ocorreram em periódicos acadêmicos reconhecidos na área educacional, assegurando, assim, uma perspectiva fortemente ancorada no campo e garantindo coerência com a proposta epistemológica e metodológica de nossa investigação.

Há um claro consenso de que as tecnologias digitais estão transformando o contexto educacional e que é preciso investigá-las. Grande parte examina a adaptação das práticas pedagógicas e do papel da professora na era digital (Hetkowski; Dias, 2019; Bartolomé *et. al.*, 2021; Ribeiro; Silva, 2022; Figueredo, 2024; Santos, 2014; Dias, 2017; Gomes; Zuin, 2017) – seja discutindo conceitualmente a transformação da docência, seja investigando percepções de professoras sobre sua profissão frente às tecnologias. Outros convergem na atenção aos estudantes e seus comportamentos/aprendizagens na cultura digital (Reis, 2022; Silva; Paula, 2012; Ferreira; Barbosa; Duarte, 2018; Backes; Pavan, 2014) – explorando como os jovens utilizam tecnologias digitais e que efeitos isso tem (transformações nas sociabilidades, identidades, atenção). Em termos de objetivos, quase todos os trabalhos buscam, de algum modo, identificar desafios e potencialidades trazidos pelas TDIC: por exemplo, desenvolver a criticidade e cidadania digital dos alunos (Souza; Tamanini; Santos, 2020; Reis, 2022) ou atualizar modelos pedagógicos (Souza; Tamanini; Santos, 2020, Figueredo, 2024). A noção de que a educação precisa de interpretações outras em função da cultura digital é um fio condutor unânime, seja em tom propositivo (vários artigos apontam soluções ou mudanças necessárias) ou diagnóstico (evidenciando problemas atuais).

Apesar do tema unificador, os estudos recortam aspectos específicos da cultura digital na educação, havendo diferenças: alguns centrados em disciplinas ou contextos particulares – História (Souza; Tamanini; Santos, 2020), Literatura (Nonato, 2020), laboratório de informática (Gomes; Zuin, 2017) – enquanto outros adotam visão geral e/ou teórica (Hetkowski; Dias, 2019; Figueredo, 2024; Silva; Paula, 2012; Dias, 2017). Há divergências também nas perspectivas teóricas: por exemplo, vários estudos apoiam-se nos Estudos Culturais ou teorias da cibercultura (Souza; Tamanini; Santos, 2020; Bartolomé et. al., 2021; Backes; Pavan, 2014), ao passo que outros adotam abordagens da sociologia ou psicologia da educação (Dias, 2017, que fala em “falência da transmissão”, de inspiração psicanalítica). Essas diferenças teóricas fazem com que alguns enfatizem algumas mudanças estruturais na educação – atuais ou potenciais (Hetkowski; Dias, 2019; Figueredo, 2024 – redesenhar práticas, manter princípios) enquanto outros focam relações de poder e mediação (Gomes; Zuin, 2017 – contrato pedagógico, autoridade da professora) ou identidades e imaginários (Santos, 2014; Backes; Pavan, 2014 – imaginário docente, identidade discente). Em termos de níveis de ensino, a maioria trata da Educação Básica. Essa diversidade de enfoques ilustra a abrangência do tema cultura digital, mas também indica que cada estudo trata apenas parte do cenário.

Os estudos analisados convergem ao reconhecer que a cultura digital afeta a educação, atravessando-a significativamente, impelindo mudanças no campo educacional. Contudo, fica evidente que os autores adotam posicionamentos distintos quanto a esses impactos: enquanto perspectivas mais entusiastas sublinham benefícios e potencialidades transformadoras das tecnologias digitais no aprendizado, abordagens de viés crítico alertam para os desafios e riscos inerentes. Vários artigos concluíram que novos modelos ou contratos pedagógicos são necessários: seja mudança nos modelos vigentes de ensino (Souza; Tamanini; Santos, 2020), seja novas práticas de formação docente (Bartolomé et. al., 2021). Todos reconhecem desafios: p.ex., distração do aluno (Backes; Pavan, 2014), *gap* geracional (Ribeiro; Silva, 2022; Santos, 2014), despreparo institucional (Ferreira; Barbosa; Duarte, 2018), crise do papel docente (Dias, 2017; Gomes; Zuin, 2017). Ao mesmo tempo, todos apontam potencialidades ou soluções: necessidade de pensamento crítico e mediação (praticamente todos os artigos mencionam isso), formação continuada (Ribeiro; Silva, 2022; Silva; Paula, 2012), práticas pedagógicas centradas no aluno (Hetkowski; Dias, 2019; Bartolomé et. al., 2021; Figueredo, 2024). Em suma, embora

haja consenso de que a inserção da cultura digital é irreversível e altamente relevante para a educação, as interpretações sobre a natureza desses impactos variam do otimismo tecnicista à crítica cautelosa – variando entre efeitos considerados positivos, negativos ou mesmo contraditórios, conforme cada enfoque teórico.

Mesmo nos estudos mais críticos, a conclusão não é rejeitar o digital, e sim gerir melhor seu uso. Outra convergência notável é a valorização do papel da professora – longe de sugerirem que a professora se torne obsoleta, todos os trabalhos enfatizam que a docente continua central. Assim, converge-se na mensagem de não marginalizar a professora, mas sim capacitá-la e discutir sua atuação.

É importante salientarmos de antemão que, alinhando-me, neste trabalho investigativo, a uma perspectiva crítica, entendendo que a presença massiva do digital na educação deve ser avaliada de forma dialética: reconhecendo os benefícios pedagógicos sem ignorar os riscos. Tal postura permite valorizar a necessidade de adaptação/inserção consciente nas novas tecnologias sem abdicar da visão crítica, situando a cultura digital como objeto de apropriação pedagógica transformadora, e não de mera adesão acrítica.

As ênfases dos resultados dos artigos variam. Alguns estudos trazem um tom relativamente otimista: por exemplo, Nonato (2020) mostra muitos professores de literatura já usando tecnologia, integrando escola à vida digital. Backes e Pavan (2014) evidencia qualidades positivas nos “alunos digitais” (criatividade, informação) além das negativas. Ferreira, Barbosa e Duarte (2018) observam que redes sociais promovem sociabilidade e aprendizagem, se bem utilizadas. Por outro lado, certos estudos têm tom mais preocupado ou crítico: Reis (2022) alerta para conteúdos extremistas e a necessidade de intervenção educacional urgente; Dias (2017) diagnostica falência na relação professor-aluno; Santos (2014) aponta o mito geracional que pode travar os docentes. Essas diferenças indicam estágios e contextos distintos: em alguns locais/projetos, já se veem avanços (uso efetivo de TDIC, alunos engajados), noutros predominam problemas (estruturas precárias, mal uso). Divergem também as soluções propostas ou implícitas: alguns advogam principalmente mudança pedagógica interna (renovação de metodologias – Souza; Tamanini; Santos, 2020; Figueredo, 2024), outros enfatizam políticas de formação docente (Ribeiro; Silva, 2022; Silva; Paula, 2012).

Considerando em conjunto os estudos apresentados por essa revisão de literatura, é possível ficarmos com contribuições significativas que nos acompanham nesta pesquisa sobre cultura digital na educação. Os artigos fortalecem o arcabouço conceitual da pesquisa ao definir e problematizar a cultura digital no contexto educacional. Também emergem novas compreensões aprofundadas sobre o tema, aprofundando tanto a fundamentação de nossa pesquisa quanto orientando nossas escolhas investigativas.

Coletivamente, os artigos nos fornecem um arcabouço teórico multifacetado e potente sobre cultura digital e educação. Várias perspectivas se complementam: os conceitos de cultura digital/cibercultura ficam mais claros e delimitados. Autores como Pierre Lévy (inteligência coletiva, virtualidade) e Manuel Castells (sociedade em rede) permeiam alguns textos (Figueredo, 2024; Souza; Tamanini; Santos, 2020) e se articulam com Stuart Hall e os Estudos Culturais (presentes em Hetkowski; Dias, 2019; Souza; Tamanini; Santos, 2020; Backes; Pavan, 2014) e com a Teoria Crítica da Tecnologia (Adorno, Horkheimer em Gomes; Zuin 2017). Essa pluralidade permite que nossa pesquisa interprete a cultura digital tanto por seu lado de comunicação em rede e novas linguagens quanto por seu lado de fenômeno cultural-social a ser criticado historicamente. Em outras palavras, nosso referencial teórico fica enriquecido para analisar desde a macroestrutura (sociedade digital, globalização, informação) até a microdinâmica (identidades, discursos e poder na sala de aula permeada pela cultura digital) – como também nos é possibilitado pela escolha metodológica de pesquisa narrativa.

A distinção entre abordagens sobre o uso de tecnologia na educação é amplamente discutida e sedimentada. Vários artigos (Bartolomé *et al.*, 2021; Souza; Tamanini; Santos, 2020; Silva; Paula, 2012) enfatizam que não se trata apenas de inserir máquinas, mas de transformar concepções e práticas. As discussões e compreensões apresentadas na pesquisa pode, desse modo, se apoiar na visão crítica-emancipatória: cultura digital como meio qualificado para fins educativos, em oposição à visão instrumental ingênua. Essa base teórica justifica a perspectiva crítica e humanizadora que abordamos, apoiando-se em Paulo Freire, no conceito de mediação humanizadora (Dias, 2017) e no foco em cidadania digital (Figueredo, 2024).

Conceitos específicos emergem como ferramentas teóricas de análise: “mito da digitalização” (Santos, 2014) ajuda a entender narrativas geracionais; “falência da

transmissão” (Dias, 2017) dá conta da crise de autoridade docente; “sociedade da distração concentrada” (Gomes; Zuin, 2017) ilumina o paradoxo de atenção dos alunos. A ótica desses conceitos para a pesquisa nos permite uma compreensão mais refinada das narrativas docentes. Nesse mesmo sentido, Backes e Pavan (2014) e Santos (2014) trazem a ideia de que as identidades (discente e docente) não são estáticas; construídas socialmente, são permeadas pelo contexto cultural e atravessadas pelos discursos midiáticos, sociais e políticos que se realizam no tempo e contexto de cada indivíduo – veremos essa mesma proposição em seguida, no episódio do quadro teórico, no episódio 6. Isso adiciona uma camada teórica: nossa pesquisa pode considerar que ser aluno/professora hoje não é fixo, mas é uma personalidade em constante construção. Assim, evitamos essencialismos (não rotular todo jovem como X ou professora como Y) e buscamos compreender os sujeitos em seus contextos.

Portanto, podemos inferir que teoricamente os artigos dessa revisão fornecem à pesquisa as bases para entender cultura digital como fenômeno educacional complexo, que deve ser abordado com referencial interdisciplinar (sociologia, comunicação, educação, psicologia) e crítico. Juntos, os artigos oferecem a essa investigação exemplos variados de metodologias de pesquisa adequadas ao estudo da interface tecnologia-educação.

Apesar das contribuições relevantes dos estudos analisados, noto aspectos ainda pouco explorados ou questões emergentes que despontam como lacunas no conhecimento atual. Reconhecer essas lacunas é importante para posicionar nossa pesquisa, pois elas configuram oportunidades de investigação que podemos aproveitar para avançar a compreensão e a prática relacionadas à cultura digital na educação básica.

Vemos que vários estudos trataram das percepções de professoras: Ribeiro e Silva (2020) entrevistou docentes; Nonato (2020) e Bartolomé (2021) coletaram respostas ou falas de alguns professores. No entanto, nenhum deles trabalhou com narrativas de professores sobre suas práticas cotidianas com tecnologia e/ou cultura digital, explorando suas histórias, contradições, sentimentos e reflexões pessoais de maneira abrangente. Esta é precisamente nossa proposta – compreender as percepções e experiências de professoras da Educação Básica com a cultura digital, via narrativas em grupos colaborativos. Assim, há uma lacuna na literatura no que tange a histórias de vida profissional ou relatos autobiográficos das professoras sobre a integração digital em suas práticas educativas. Esta nossa pesquisa pode

apresentar, de forma apropriada, as vozes docentes. Por exemplo, as razões subjetivas para aderir ou resistir a certa tecnologia, as influências de valores pessoais, ou as mudanças de atitude ao longo do tempo. A abordagem narrativa aqui proposta traz descobertas outras, como significados atribuídos pelas professoras à cultura digital (enxergam-na como ameaça à sua autoridade? Como oportunidade de aprendizado mútuo? Como imposição burocrática?), complementando os achados mais objetivos dos artigos analisados.

Nossa pesquisa também busca fundamentar suas interpretações a partir da teoria histórico-cultural, articulando-a com o contexto da cultura digital. Nenhum dos artigos explorou diretamente essa articulação. Ribeiro e Silva (2022) citam Vigotski, mas tangencialmente, e focado em interações sociais na aprendizagem, não especificamente ligado à tecnologia. Ao fazer isso, propomos transitar por uma trilha pouco percorrida – compreender a cultura digital sob a ótica da teoria apresentada por Vigotski – oferecendo contribuições sobre como os elementos culturais digitais permeiam o desenvolvimento e atuação profissional docente e a aprendizagem dos estudantes.

É digno de nota também que os artigos investigaram o que as professoras fazem com tecnologia e o que pensam dela em termos utilitários ou formativos. Contudo, pouco foi dito sobre como as professoras se sentem e se veem nesse processo – por exemplo, questões de ansiedade tecnológica, satisfação profissional, senso de competência ou mesmo identidade docente em meio à cultura digital. Ribeiro e Silva (2022) mencionaram brevemente na disposição dos “imigrantes digitais” em aprender, o que indica motivação, e Hetkowski e Dias (2019) falaram do professor como *designer* (um aspecto identitário de ver-se como inovador), mas não houve uma maior exploração nos afetos docentes: frustrações diante de tecnologias que falham, medo de serem substituídas por máquinas, entusiasmo ao ver alunos engajados com algo digital que ela introduziu. Essa é uma lacuna que as narrativas docentes buscam preencher, pois quando professoras contam suas histórias, elas também expressam sentimentos – “... e a professora também fica desmotivada” (Profa. Eliane, 09 de outubro de 2024); “Isso gera estresse no professor e no aluno” (Profa. Gabriela, 09 de outubro de 2024); “Eu não tenho tempo de trazer outro material. As aulas nos engolem” (Profa. Cecília, 07 de outubro de 2024); “É a frustração, tanto do professor quanto do aluno.” (Profa. Eliane, 28 de outubro de 2024). A pesquisa, assim, tem a chance de documentar essa dimensão afetiva, oferecendo um olhar humanizador

sobre a professora. Isso é oportuno, pois uma formação humanizadora precisa considerar o lado humano da docente. Nenhum artigo, por exemplo, explorou exaustão digital ou equilíbrio entre presencial e virtual do ponto de vista docente – temas emergentes pós-pandemia. As narrativas nesta pesquisa, por exemplo, indicam algumas professoras sentem perda de controle ou aumento de trabalho com tantas plataformas, ou ao contrário, que descobriram talentos e prazeres (como criação de conteúdos *on-line*) que revitalizaram sua prática.

Destaco também que, dentre os artigos apresentados, nenhum abordou, por exemplo, o papel dos pais/responsáveis ou da gestão escolar na integração digital-educativo. Essa é uma faceta que tem relevo nas narrativas: professoras comentam sobre suporte (ou cobrança) de gestões escolares para usar tecnologia – “[...] *para nós, que somos professor, a gente tem sentido cada vez mais essa necessidade de só trabalhar através daquele meio, só trabalhar através daquelas avaliações, daquele material, e aí foge um pouco a nossa autonomia*” (Prof. José, 07 de outubro de 2024) – , ou sobre parceria (ou conflito) com pais no uso de plataformas – “[...] *eu dou aula na periferia de C., e a maioria deles não tem mesmo computador em casa; e, quando tem, é assim: é do pai, e aí o pai tem que dividir com os irmãos, e o pai não deixa o filho usar*” (Prof.^a Eliane, 04 de novembro de 2024). Essa interação com a comunidade escolar mais ampla é pouco registrada na literatura recente.

Em síntese, a revisão e síntese desses artigos selecionados nos apontam uma discussão consolidada quanto ao relevo da cultura digital na educação, mas ainda heterogêneo em recortes, fundamentos e prescrições, relevantes. Ao optar por narrativas em grupos colaborativos, interpretadas a partir da teoria histórico-cultural e de conceituações da cultura digital, buscamos deslocar o foco do “uso” para os sentidos atribuídos na prática, acolhendo contradições, tensões e potências que atravessam professoras da escola pública paulista. Assim, a revisão até aqui cumpre dupla função: (i) legitima a necessidade de interpretar a cultura digital para além do instrumental, como fenômeno histórico-social que reconfigura trabalho, linguagem e relações no cotidiano escolar; e (ii) delimita a contribuição específica desta pesquisa – oferecer inteligibilidades sobre autonomia docente e práticas educativas humanizadoras no entrelaço entre materiais digitais, políticas de gestão e experiências narradas, abrindo caminho para o quadro teórico e as escolhas metodológicas que se seguem.

4.3. Artigos complementares e relevantes selecionados

Além das investigações dos artigos centrais que convergem diretamente aos objetivos da pesquisa, identifiquei, pela revisão de literatura e a partir dos critérios de inclusão e exclusão evidenciados anteriormente, um conjunto de 32 trabalhos complementares que, embora não centrais, são relevantes para tangenciar aspectos importantes da temática estudada – agrupados em categorias temáticas – e que oferecem contribuições indiretas, porém significativas, para o entendimento do tema geral do projeto. Estas categorias incluem reflexões conceituais sobre cultura digital e cibercultura; estudos sobre a formação de professoras na era digital; perspectivas críticas inspiradas em Paulo Freire e por abordagens decoloniais; análises das dinâmicas pedagógicas e das relações professor-aluno mediadas por tecnologias; pesquisas sobre os impactos da pandemia de COVID-19 na educação; bem como discussões sobre políticas públicas e inclusão digital. Embora cada um desses eixos não trate diretamente dos objetivos específicos delineados para este estudo, eles ampliam o pano de fundo teórico e contextual da pesquisa. A seguir, apresento um quadro contendo cada um dos 32 trabalhos e sintetizo as principais contribuições desses artigos complementares, evidenciando como eles ampliam, contextualizam e enriquecem a compreensão do objeto de estudo e como podem ser incorporados à revisão de literatura existente, em convergência ou contraponto aos trabalhos já discutidos.

Quadro 04 – Revisão de literatura: trabalhos paralelos à nossa pesquisa

Ano	Autor(es)	Título
2024	SOUZA, J. S. d.; BONILLA, M. H. S.	A cultura digital e a cibercultura: diferenças e aproximações
2024	GONÇALVES, L. A. C.; VILAÇA, M. L. C.; TAVARES, K. C. d. A.	Cultura digital e educação
2024	BENTO, E. d. S.	Formação continuada de professores e tecnologias digitais: reflexões e desafios na prática de ensino
2024	BERNARDO, L. F. L.; RODRIGUES, R. F.; MORETO, C.; BERGER, M. L. F.	O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação - TDIC na concepção freiriana e suas contribuições para o ensino de humanidades
2024	ZUIN, A. Á. S.; FERREIRA, D. A.	Os celulares, os professores e os alunos: desafios para a elaboração de um novo contrato pedagógico

2023	SANTOS, W. A. C.; MERCADO, L. P. L.	Ensino on-line emergencial num contexto de crise provocada pela covid-19: vivências de professores da educação básica em Alagoas
2023	ARGOLLO, R. V.; CARVALHO NETO, J. P.	Mediações tecnológicas em desconstrução
2023	PESCE, L.; BRUNO, A. R.; HESSEL, A. M. D. G.	Paulo Freire e cultura digital: contribuições para as docências decoloniais e os processos (trans)formativos
2022	NONATO, E. d. R. S.; CAVALCANTE, T. R.	Cultura digital, ensino remoto emergencial e formação continuada de professores da Educação Básica: as lições da pandemia da COVID-19
2022	NONATO, E. d. R. S.; SALES, M. V. S.; CAVALCANTE, T. R.	Cultura digital e recursos pedagógicos digitais: um panorama da docência na Covid-19
2022	CORRÊA, M. L. B.; BOLL, C. I.; NOBILE, M. F.	Cultura digital, mídias móveis e metodologias ativas: potencialidades pedagógicas
2022	GALIZIA, F. S.; BIAZOLLI, C. C.; VILELA, D. S.; CARNIO, M. P.; BRETONES, P. S.	Tensões entre educação tradicional e uso de TDIC no ensino remoto emergencial durante a pandemia
2021	CERUTTI, E.; BATTISTI, F.; GAUER, J. I. S.	Interfaces entre educação e cibercultura: as relações humanas e a transversalidade de conexão digital
2021	MIRANDA, A. L.	Cibercultura e educação: pontos e contrapontos entre a visão de Pierre Lévy e David Lyon
2021	ZUIN, A. Á. S.; MELLO, R. R. d.	Por uma pedagogia da esperança e da autonomia na era da cultura digital
2021	LAPA, A. B.; COELHO, I. C.	Escola e internet: espaços de formação para a cidadania
2021	NIZ, C. A. F.; SATO, M. A. V.; LÁZARO, A. C.; TEZANI, T. C. R.	Base nacional comum curricular e a cultura digital: discussões sobre a prática pedagógica
2020	KOERICH, V. A. M.; LAPA, A. B.	Elementos relevantes para a formação de professores na cultura digital
2020	SANTOS, J. D. A. d.; SANTOS, M. E. A. d.; MEZZAROBBA, C.	Um olhar pedagógico sobre a pandemia e seus efeitos à educação
2018	HABOWSKI, A. C.; CONTE, E.	Cultura digital versus autoridade pedagógica: tendências e desafios
2018	ANECLETO, Ú. C.	Formação de professores e ação educativa na era da cultura digital: algumas reflexões
2018	BORTOLAZZO, S.	O lugar da educação na cultura digital: esboços de crianças e jovens digitais

2017	MARQUETI, M. T.; SÁ, R. A. d.	A Identidade Docente e o uso das Tecnologias e Mídias Digitais na Escola à luz do pensar complexo
2015	BRUNO, A. R.; PESCE, L.	DocênciaS na/com a contemporaneidade: experiências (trans)formadoras em meio à cultura digital e em rede
2015	BONILLA, M. H. S.; PRETTO, N. D. L.	Política educativa e cultura digital: entre práticas escolares e práticas sociais
2014	ZUIN, A. A. S.	A cultura digital, a semiformação e o novo elo pedagógico
2013	DOZZA, M. J. S.	Tecnologias e meios comunicacionais na educação: a necessária reflexão sobre formação e trabalho docente
2010	FANTIN, M.; GIRARDELLO, G. E. P.	Diante do abismo digital: mídia-educação e mediações culturais
2008	HOFFMANN, D. S.; FAGUNDES, L. d. C.	Cultura Digital na Escola ou Escola na Cultura Digital?

Fonte: quadro elaborado para este trabalho

No que tange aos aportes conceituais, trabalhos como o de Souza e Bonilla (2024) e Miranda (2021) examinam criticamente os fundamentos de “cultura digital” e “cibercultura”, esclarecendo nuances conceituais importantes. Souza e Bonilla (2024) refletem sobre elementos que diferenciam e aproximam esses dois conceitos, argumentando que não se trata de instâncias hierárquicas, mas de fenômenos interligados horizontalmente. Essa visão reforça a ideia já presente na revisão de que cultura digital e cibercultura devem ser entendidas como categorias complementares, ampliando a compreensão teórica do terreno em que a pesquisa se insere.

Já Miranda (2021) confronta a visão otimista de Pierre Lévy sobre a cibercultura – como espaço de inteligência coletiva e democratização do conhecimento – com a perspectiva crítica de David Lyon acerca da sociedade em rede. Esse contraponto teórico ressalta potencialidades emancipadoras da cultura digital, mas também alerta para riscos de controle e vigilância, enfatizando a necessidade de um olhar crítico ao integrar tecnologia e educação. Tais discussões conceituais, embora abstratas, oferecem base teórica sólida para o tema da pesquisa, afinando a compreensão dos termos-chave e lembrando que a integração do digital na educação requer uma definição rigorosa de seus conceitos subjacentes.

Além disso, Argollo e Carvalho (2023) questionam o papel tradicional das TDIC na educação ao propor uma “desconstrução” das mediações tecnológicas: em vez de concebê-las de forma linear (como mera transmissão emissor-mensagem-

receptor), os autores as analisam sob uma perspectiva crítica, evidenciando como as TDIC reconfiguram dinâmicas comunicativas e educacionais e podem modular comportamentos e interações. Essa análise amplia nosso horizonte conceitual ao introduzir uma visão não linear e mais complexa da comunicação educacional mediada pelo digital, complementando as discussões conceituais presentes com uma dimensão crítica adicional.

De forma semelhante, Dozza (2013) traz reflexões na perspectiva marxista sobre tecnologias, formação e trabalho docente, relacionando a cultura digital aos processos sociais mais amplos. Ao discutir diferentes “ecologias cognitivas” (oralidade, escrita e cultura em rede) e seus imperativos tecnológicos, Dozza (2013) enfatiza a necessidade de ações reconstrutivas que permitam a inclusão efetiva de professores e alunos na cultura digital. Essas contribuições, ainda que tangentes, reforçam a ideia de que a incorporação das tecnologias na educação não pode ser pensada isoladamente – deve considerar as estruturas sociais e produtivas nas quais a escola se insere, convergindo com a preocupação da nossa pesquisa em situar a prática pedagógica num contexto cultural e histórico mais amplo.

Ao aproximarmos tais discussões das narrativas das professoras nos grupos colaborativos, vemos aproximações relevantes. A experiência narrada pela prof.^a Adriana tensiona diretamente no que aponta Miranda (2021), ao sustentar a urgência de um olhar crítico sobre como as tecnologias se integram à educação:

É importante o uso da tecnologia, mas a desigualdade, toda essa dificuldade que nós temos com a tecnologia é terrível. [...] O aluno tem que falar com a máquina, tem que falar com o notebook. [...] Ele tem que ficar o tempo todo repetindo até essa máquina entender o que ele está falando para poder dar a resposta para ele (Prof.^a Adriana, 28 de outubro de 2024).

A cena que nos conta a prof.^a Adriana, em que o reconhecimento automatizado condiciona a participação discente, indica a assimetria entre a promessa de “interatividade” e a prática de padronização e conformidade ao funcionamento técnico – um deslocamento que, como adverte Miranda (2021), aproxima o cotidiano escolar de lógicas de regulação do comportamento, exigindo leitura crítica e situada das plataformas.

Nesse mesmo registro, a “desconstrução” das mediações proposta por Argollo e Carvalho (2023) ajuda a nomear o que se passa: as TDIC não operam como canais neutros (emissor-mensagem-receptor), mas reconfiguram a dinâmica comunicativa ao

modular tempos, ritmos e formas legítimas de dizer/fazer em aula. No que nos narra a prof.^a Adriana, o requisito de “*falar com a máquina*” até ser compreendido desloca o foco da comunicação pedagógica para a adequação ao protocolo algorítmico; o ruído ambiente, típico da escola, converte-se em obstáculo técnico que redefine a interação. Em suma, a mediação técnica passa a organizar a cena didática.

Em outra esteira, a prof.^a Gabriela explicita:

Apesar da intenção de proporcionar um ensino mais dinâmico e interativo, muitos de meus alunos enfrentam dificuldades por não terem acesso a equipamentos adequados, como computadores rápidos o suficiente para rodar essas plataformas, ou até mesmo a internet de qualidade. Isso gera frustração, pois eles se veem obrigados a cumprir metas e prazos, mas acabam sendo limitados pela falta de recursos (Prof.^a Gabriela, 28 de outubro de 2024).

Trata-se, como nos convoca Dozza (2013) a pensar as tecnologias no interior das estruturas sociais e produtivas presentes no cotidiano escolar e no trabalho pedagógico, de assimetrias de acesso: metas e prazos “digitalizados” operam como exigências abstratas que desconsideram as condições concretas de alunos e escolas, reforçando a urgência de ações reconstrutivas (infraestrutura, tempo de trabalho, formação) para uma inclusão efetiva e não meramente formal.

Uma segunda vertente dos estudos apresentados no Quadro 04 diz respeito à formação de professoras frente à cultura digital. Diversos autores ressaltam que as novas ambiências tecnológicas exigem reconfigurações na preparação e no desenvolvimento profissional docente, o que permeia nosso tema ao contextualizar o quão preparados as professoras estão para enfrentar os desafios investigados.

Gonçalves, Vilaça e Tavares (2024) discutem o impacto da cultura digital na educação e suas implicações na formação docente, refletindo sobre o novo perfil dos alunos imersos nesse contexto. Esses autores sustentam que as demandas educativas da cultura digital requerem novas formas de pensar a formação de professores. Tais contribuições sustentam argumentos dos demais artigos apresentados ao salientar que a prática pedagógica das professoras depende também das oportunidades formativas que elas tiveram para integrar criticamente as TDIC.

De modo similar, Bento (2024) enfatiza que a formação continuada dos docentes é crucial para o uso efetivo das tecnologias nos processos educativos, apontando que, embora haja vantagens claras em integrar as TDIC ao ensino, existem inúmeros obstáculos práticos. Tais desafios tensiona diretamente a prática

pedagógica, e sua identificação amplia esta revisão ao evidenciar fatores contextuais que podem limitar ou possibilitar as experiências das professoras com o digital – um aspecto indireto que auxilia nossa compreensão dos entraves e possibilidades enfrentados pelas protagonistas de nossa pesquisa.

Convergindo com essas perspectivas, Koerich e Lapa (2020) relatam uma experiência de formação de professores por meio de uma abordagem mídia-educativa que defende a apropriação crítica e criativa das tecnologias. As autoras identificam elementos essenciais nessa formação, concluindo que tais elementos são fundamentais para preparar professoras diante dos desafios contemporâneos da educação. Ademais, Anecleto (2018) reflete sobre as novas práticas de ensino possibilitadas pelas tecnologias digitais e as competências exigidas das professoras na era da cultura digital. A autora discute como as tecnologias atravessam a prática docente e a construção do conhecimento, apontando adaptações necessárias na ação educativa para que a professora atue de maneira efetiva nesse novo cenário. Atentar-se a essas visões sobre formação traz profundidade contextual, visto que é relevante reconhecer que tais práticas são fruto – em parte! – dos processos formativos vivenciados pelas professoras e das condições de atualização profissional que lhes são oferecidas.

O que podemos ver, então, na literatura atual que situa a formação de professoras frente à cultura digital são apontamentos que indicam que as novas ambiências tecnológicas exigem reconfigurações nos itinerários de formação e no desenvolvimento profissional contínuo (Gonçalves; Vilaça; Tavares, 2024). A narrativa da prof.^a Eliane explicita a distância entre a prescrição institucional e a mediação pedagógica efetiva:

Vocês perguntaram se a gente foi preparado para trabalhar com essas plataformas? Não! O Khan Academy [nome de uma das plataformas digitais utilizadas na rede paulista de ensino] eu tive que fazer um curso para poder passar para os meus alunos. Eu não sabia como trabalhar; [...] peguei aquele cursinho lá do YouTube e comecei a estudar para poder ensinar – e eles mexeram... olha que vergonha, é vergonhoso isso, gente, porque eles não ensinam, não passam uma formação. [...] Tem a formação de aprofundamento [...] ‘vocês têm que fazer isso, fazer isso, fazer isso’ – é isso que eu recebo. [...] E ‘se vira’, dá seus pulos; e ainda tem que mostrar para os colegas, tirar foto e mandar para eles, ainda, que você está replicando o trabalho. Olha... é um trabalho e tanto (Prof.^a Eliane, 16 de outubro de 2024).

Ao mesmo tempo em que confirma a centralidade da formação, a narrativa retrata sua feição predominantemente prescritiva e pouco situada: o foco recai em “o

que fazer”, não em “como” e “por que” fazer pedagogicamente – lacuna que contraria a exigência de reconfiguração formativa defendida por Gonçalves, Vilaça e Tavares (2024).

Anacleto (2018) chama atenção para as novas competências docentes na cultura digital e para as adaptações necessárias na ação educativa. O que nos apresenta prof.^a Eliane mostra como tais competências – curadoria, desenho de rotinas didáticas, leitura crítica de plataformas, gestão de evidências (“*tirar foto e mandar*”) – vêm sendo cobradas sem condições formativas e organizacionais compatíveis: “*eles não ensinam, não passam uma formação [...] é isso – e vai jogando. E ‘se vira’, dá seus pulos*” (Prof. Eliane, 16 de outubro de 2024). Em termos práticos, a competência não emerge apenas de “saber usar” a ferramenta, mas de articulá-la às finalidades educativas, o que requer tempo, acompanhamento e espaços de reflexão coletiva – condições estruturantes que Anacleto (2018) considera indissociáveis do desenvolvimento profissional.

Nessa mesma esteira, Bento (2024) sublinha que a formação continuada é condição para o uso efetivo das TDIC, mas encontra obstáculos concretos de tempo, carga de trabalho e reorganizações abruptas da função docente. A experiência da prof.^a Rosana condensa esse tensionamento:

...a gente sente na pele você ser imposta, [...] eu cheguei na escola para dar aula de matemática [...] e eu tenho 8 horas de Tecnologia e Robótica [...] nós, professores, [...] não temos tempo hábil para poder aprender o programa e ensinar para os alunos. [...] eu aprendo com ele, eu sento do lado dele, vou acompanhando o que ele está fazendo e vou aprendendo, porque eu não tenho tempo para me preparar para isso (Prof.^a Rosana, 14 de outubro de 2024).

O que prof.^a Rosana narra indica a transferência do “custo formativo” para o cotidiano de sala: não apenas falta oferta de formação pertinente, como o tempo pedagógico é consumido por uma aprendizagem às pressas, no calor da prática, o que restringe a qualidade de apropriação das tecnologias – exatamente o tipo de obstáculo prático destacado por Bento (2024).

Outra categoria desses estudos selecionados adota perspectivas críticas, notadamente a pedagogia freiriana e a decolonialidade, para compreender a interseção entre educação e cultura digital. Esses trabalhos, embora não se debrucem diretamente sobre o cotidiano escolar específico da nossa pesquisa, ampliam o

quadro teórico ao inserir conceitos de emancipação, diálogo e poder cultural nas discussões sobre tecnologias na educação.

Bernardo *et al.* (2024), por exemplo, discutem o uso das TDIC sob a ótica de Paulo Freire e suas contribuições para o ensino de humanidades. Eles concluem que o acesso à tecnologia, por si só, não garante uma educação dialógica e emancipatória – o que também percebemos no que nos narram as professoras. É imprescindível que práticas pedagógicas fundamentadas em reflexões freirianas orientem o uso das TDIC, sob pena de se reforçarem tendências hegemônicas de educação “bancária”. Na mesma linha, Pesce, Bruno e Hessel (2023) entrelaçam os conceitos de educação freiriana, cultura digital e docências decoloniais, apontando contradições inerentes às mídias digitais. Essas autoras argumentam que as tecnologias digitais tanto podem ser cooptadas pelo ideário neoliberal hegemônico quanto podem servir de potência para enfrentar posicionamentos reacionários e promover práticas sociais emancipadoras. Concluem destacando a força dessa tríade conceitual – educação freiriana, cultura digital e decolonialidade – na construção de processos (trans)formativos voltados à solidariedade e à emancipação.

Com isso, evidenciamos convergências teóricas importantes: por exemplo, a preocupação com uma integração crítica da tecnologia ganha respaldo e aprofundamento nessas análises freirianas e decoloniais, reforçando a necessidade de situar a discussão da cultura digital em educação num patamar ético-político, e não apenas técnico ou instrumental. Podemos inferir a partir da leitura freiriana que não há integração “técnica” com relevo pedagógico sem um trabalho dialógico com a comunidade escolar (Bernardo *et al.*, 2024). A prof.^a Adriana aborda esse hiato entre prescrição e mediação: “[...] foi se implementado essas tecnologias dentro da sala de aula, dentro da escola, e não foi feito um trabalho antes com comunidade [...]. Porque antes de eu implementar algo, eu preparo aquilo” (Prof.^a Adriana, 28 de outubro de 2024). Ao reivindicar preparo e diálogo prévios, a professora desloca o foco do mero acesso à tecnologia para a construção de condições pedagógicas e socioculturais.

Nessa direção, a crítica de Pesce, Bruno e Hessel (2023) chama atenção para a materialidade das condições e para as hierarquias que ordenam quem pode aprender e como. A prof.^a Adriana traduz essa materialidade em cenas concretas da escola pública em que atua:

[...] antes de eu implementar algo, eu preparo aquilo. Eu não vou fazer um arroz e não vou medir se aquela panela vai dar para aquele tanto que eu estou pensando. Então, eu tenho uma preparação. [...] O governo não preparou a escola, não tem estrutura física, não tem sala o suficiente. [...] 'todas as escolas do Estado têm wi-fi livre para o aluno'. Mas, e aí? [...] Salas de aula com teto baixo, o vitrô não abre, o ventilador tem 3, 1 não funciona. Aí, um calor de 38°, você quer que o aluno consiga se concentrar? (Prof.^a Adriana, 28 de outubro de 2024).

Aqui, a promessa de inclusão digital é aliciada por uma lógica de “entrega” que ignora as desigualdades infraestruturais e culturais do território escolar, reiterando o argumento de que as TDIC podem ser cooptadas por ideários hegemônicos se não forem apropriadas criticamente em processos coletivos e situados (Pesce; Bruno; Hessel, 2023).

O que a Prof.^a Adriana narra explicita o risco de uma política de implementação sem finalidade educativa compartilhada:

[...] os nossos governantes [...] partem do princípio de que eu só preciso implementar, e não. Eu preciso estruturar para aquilo chegar, para receber aquilo. E eu também tenho que trabalhar com a comunidade. [...] Eu joga muito 'a tecnologia', sem nenhum tipo de estrutura, sem nenhum tipo de direcionamento, e o que vai acontecer que os nossos alunos vão chegar no final do ensino médio completamente desgostosos (Prof.^a Adriana, 28 de outubro de 2024).

Nesse trecho da narrativa da professora, o “desgosto” nomeia os efeitos de uma prática não dialógica e denuncia a racionalidade que naturaliza a tecnologia como vetor de modernização, mesmo quando perpetua assimetrias e silencia vozes periféricas. Dessa forma, a narrativa da prof.^a Adriana corrobora que a integração das TDIC exige um patamar ético-político (e não apenas instrumental): preparar a escola, pactuar sentidos com a comunidade e constituir mediações pedagógicas que convertam acesso digital em diálogo e potência emancipatória.

Vários outros estudos complementares selecionados na revisão concentram-se nas mudanças nas práticas pedagógicas e nas relações entre professoras e alunos mediadas pelas tecnologias digitais, oferecendo um panorama de desafios e propostas para o cotidiano escolar. Zuin e Ferreira (2024), por exemplo, discutem criticamente o papel da professora do ensino médio diante do uso crescente de celulares em sala de aula. Eles argumentam que é essencial estabelecer um “novo contrato pedagógico” entre educadoras e educandos, ou seja, acordos claros sobre quando e como utilizar o celular nas atividades escolares, de modo a aproveitar seu potencial pedagógico sem comprometer a atenção e a qualidade das interações

(considerando riscos como dispersão e *cyberbullying*). Essa contribuição dialoga com aspectos práticos relevantes: a necessidade de negociação e estabelecimento de normas compartilhadas no uso de tecnologias emerge como uma resposta concreta aos desafios que a cultura digital impõe à sala de aula, complementando nosso arcabouço teórico com uma perspectiva normativa e relacional que por vezes está implícita, mas não explicitada, nos outros estudos.

Já Zuin (2014) problematiza a crise da formação crítica dos alunos na era da cultura digital. O autor faz uma crítica à semiformação – entendida como uma formação superficial decorrente do excesso de informações fragmentadas a que os jovens estão expostos – e propõe um “novo elo pedagógico” capaz de reconciliar a experiência educativa com a realidade digital. Sem uma intervenção pedagógica consciente, argumenta Zuin, a saturação de estímulos digitais pode enfraquecer a capacidade crítica dos estudantes. Essa análise diverge, em tom de alerta, de visões excessivamente otimistas sobre o impacto do digital ao sublinhar o papel mediador insubstituível do professor: mesmo em meio à cultura digital, é a ação pedagógica intencional que pode direcionar a tecnologia para fins formativos profundos.

A crítica de Zuin (2014) à semiformação – a saturação de estímulos que fragiliza a atenção e a capacidade crítica – aparece com relevância nas narrativas das professoras. A prof.^a Adriana relaciona esse quadro ao domínio frágil de letramentos básicos: “*eles [os alunos] não sabem escrever, eles não sabem digitar [...]. Eu já peguei aluno que o chat não conseguiu dar uma resposta pra ele, porque ele [o algoritmo] não sabe o que ele [o aluno] tá escrevendo*” (Prof.^a Adriana, 28 de outubro de 2024). Soma-se a isso um processo de despreparo instrumental: “*o aluno, ele não sabe utilizar a tecnologia para benefício próprio [...]; estão parando na tecnologia*” (Prof.^a Adriana, 28 de outubro de 2024). Esses excertos reforçam o alerta de Zuin: sem intervenção pedagógica consciente, a ubiquidade digital pode corroer a formação crítica.

Zuin e Mello (2021) acrescentam a essa discussão uma ênfase na pedagogia da esperança e da autonomia na era digital. Nesse ensaio teórico, os autores defendem que, diante das transformações contemporâneas, a professora deve resgatar princípios freirianos de esperança crítica, promovendo a autonomia dos estudantes. Eles reforçam a ideia de que a relação professora-aluno-conhecimento precisa ser repensada para formar sujeitos críticos e autônomos, em vez de meros consumidores de informação. Essa perspectiva alinha-se com o ideal de uma prática

educativa humanizadora ao oferecer um contraponto às tendências tecnicistas: mesmo com toda inovação tecnológica, a intencionalidade educativa e os vínculos humanizadores continuam centrais.

No âmbito mais empírico, Bortolazzo (2018) desenvolve uma compreensão sobre o lugar da educação diante da emergência da cultura digital, examinando como crianças e jovens que apresentam maiores repertórios com as TDIC se comportam e se inserem nesse novo contexto. Ele identifica desafios para a escola, mas também destaca possibilidades de mudanças pedagógica que se utilizem das experiências digitais dos aprendizes. Essa contribuição traz o ponto de vista dos estudantes na cibercultura, complementando o enfoque das professoras: para entender plenamente as práticas pedagógicas na cultura digital, é útil reconhecer como a própria vivência digital dos alunos condiciona expectativas e maneiras de aprender. Nesse sentido, Bortolazzo (2018) recupera o ponto de vista dos estudantes e seus repertórios digitais. Na prática, isso aparece quando a preferência pelo aparelho celular se impõe mesmo diante de notebooks disponibilizados – *“eles colocam o celular escondido em frente à tela do computador”* (Prof.^a Rosana, 14 de outubro de 2024). O repertório digital também reconfigura táticas cotidianas: *“eles conectam o cabo do celular para carregar no notebook para não ficarem sem bateria quando saem da escola”* (Prof.^a Rosana, 14 de outubro de 2024). E atravessa a prática das atividades pedagógicas escolares: *“Fui salvo na redação pelo ChatGPT; eu fiz em cima do texto deles e daí deu certo”* (relato de aluno, Prof.^a Rosana, 14 de outubro de 2024). Esses movimentos, longe de serem meros desvios, sinalizam condições de apropriação e táticas de uso que a escola precisa reconhecer e reelaborar pedagogicamente.

Ainda abordando as relações humanas mediadas pela tecnologia, Cerutti, Battisti e Gauer (2021) analisam as interfaces entre educação e *cibercultura*, com atenção às relações humanas e à transversalidade das conexões digitais. Eles discutem os impactos e desafios da cultura digital nas interações educativas contemporâneas, indicando que as conexões em rede perpassam e reconfiguram as relações pedagógicas. Essa constatação converge com vários estudos já apresentados – que apontam mudanças na comunicação professora-aluno pela mediação tecnológica – e reforça, de forma complementar, a ideia de que a presença difusa das tecnologias impõe à professora a tarefa de gerenciar não apenas conteúdos, mas também vínculos e interações sociais em novos formatos. A título de exemplo, a Prof.^a Eliane relata efeitos psicossociais da onipresença do aparelho: “a

semana que nós tiramos o celular dos alunos [...] tinha aluno indo embora com crise de ansiedade [...] só de ver o celular longe, eles passavam mal [...] é um vício mesmo” (Prof.^a Eliane, 04 de novembro de 2024).

Além desses, Corrêa, Boll e Nobile (2022) discutem as potencialidades pedagógicas das metodologias ativas aliadas a mídias móveis no contexto da cultura digital. Elas argumentam que o uso de dispositivos móveis e estratégias ativas pode inovar as práticas de ensino e engajar os alunos de maneira mais eficaz, levando em conta o contexto sociocultural digital em que estão inseridos. Essa contribuição evidencia caminhos metodológicos para uma prática pedagógica mais participativa e conectada à realidade digital dos estudantes.

Em conjunto, esses trabalhos sinalizam que a presença massiva das tecnologias digitais no cotidiano escolar redefine papéis e dinâmicas em sala de aula – um pano de fundo indispensável para interpretar as experiências narradas pelas professoras em nossa pesquisa. Ao aliar tais discussões ao escopo do estudo, evidenciamos convergências – como o consenso de que a professora precisa se reposicionar face às TDIC – e tensões – como a dificuldade de equilibrar inovação e manutenção de autoridade pedagógica –, o que torna a compreensão do fenômeno multifacetada.

Para além das práticas e relações, alguns outros artigos selecionados indicam que a cultura digital também influencia a identidade e a profissionalidade docente, dimensão que repercute nas práticas pedagógicas investigadas. Habowski e Conte (2018) problematizam a autoridade pedagógica na era da cultura digital, argumentando que a professora contemporânea enfrenta uma crise de autoridade diante de alunos imersos nas linguagens digitais. Já Marqueti e Sá (2017) exploram as contribuições do pensamento complexo para compreender a relação entre a construção da identidade docente e o uso das tecnologias e mídias digitais na escola. Eles argumentam que adotar uma visão complexa – considerando as múltiplas dimensões envolvidas (pedagógica, tecnológica, social, cultural) – permite articular melhor como as professoras formam sua identidade profissional em diálogo com as tecnologias.

Bruno e Pesce (2015), por sua vez, discutem as múltiplas formas de docência na contemporaneidade em meio à cultura digital em rede, apresentando experiências (trans)formadoras que mostram como a atuação docente vem se resignificando no contexto da cibercultura. Elas evidenciam que o papel da professora não é estático;

ao contrário, expande-se para novas modalidades que vão além da sala de aula. Mencionar esses achados nesta revisão ajuda a contextualizar expectativas e perfis das professoras auscultadas: entende-se que as docentes atuais, ao lidarem com a cultura digital, também vivenciam um processo de redefinição de sua identidade profissional.

Assim, ainda que nossa pesquisa objetive as práticas pedagógicas cotidianas, reconhecer que tais práticas estão imbricadas com a maneira como as professoras se veem profissionalmente (como autoridades, facilitadores, aprendizes contínuos etc.) adiciona profundidade às nossas compreensões. Portanto, as contribuições sobre identidade docente convergem com uma visão sócio-histórica do trabalho docente, enfatizando que o ser professora na era digital envolve adaptações subjetivas e coletivas que repercutem no fazer pedagógico.

Nesse contexto de identidades e ações docentes, a tensão em torno da autoridade pedagógica na cultura digital fica evidente quando a docência é reposicionada como mera mediação técnica. Como sintetiza prof.^a Adriana: “

[...] Na verdade a gente não é chamado mais assim, né? Nós somos mediadores, professores que têm disciplinas, mas com plataforma, a gente é mediador, a gente não é professor. Está lá a gente só está ali para poder falar: “olha, loga; é assim que faz...” [...] Tirando o papel principal do professor dentro de uma sala de aula para deixar que a máquina tome...mas mesmo assim eu preciso de alguém ali, olho no olho; mesmo assim eu ainda preciso de alguém ali para pegar na mão e falar “É aqui que você liga o computador!”; mesmo assim ainda preciso de alguém para falar “Vamos lá que eu vou ensinar como é que faz uma letra maiúscula no teclado”; mesmo assim eu ainda preciso de alguém. E é esse alguém, é esse contato, é essa humanização que vai fazer com que eu enxergue o aluno como ser humano (Prof.^a Adriana, 28 de outubro de 2024).

O deslocamento do “ensinar” para o “operar” plataformas aponta a crise de autoridade investigada por Habowski e Conte (2018) e, simultaneamente, confirma o diagnóstico de Bruno e Pesce (2015) de que as docências se expandem e se transformam – aqui, com o risco de reduzirem-se a instruções procedimentais se não houver intencionalidade pedagógica que resguarde o vínculo humano e o sentido formativo do encontro.

Essa reconfiguração repercute na própria identidade profissional da professora, atravessada por dependências técnicas e imperativos de padronização. No contexto das discussões dos grupos, apontei o risco de “*desaprendermos a fazer sem a tecnologia*”:

[...] a gente vai usar a tecnologia como se ela já desse uma coisa pronta para a gente. [...] a tecnologia está substituindo cada vez mais o nosso trabalho [...] a gente já não sabe mais fazer as coisas sem a tecnologia (Prof. Vinícius, 28 de outubro de 2024).

Seguindo Marqueti e Sá (2017), esse trecho da discussão aponta a necessidade de uma leitura complexa da identidade docente – pedagógica, tecnológica, social e cultural – para que a integração do digital não degenera em heteronomia profissional; pelo contrário, para que favoreça autoria, avaliação e decisão pedagógica em diálogo crítico com as mediações técnicas.

A questão da autoria discente e do papel docente como responsável habilitado e guardião do processo educativo surge com força quando os estudantes terceirizam as produções textuais e realização de atividades às IAs generativas:

[...] o ChatGPT já está substituindo nossos alunos [...]. Quando eu estou corrigindo uma atividade, não é a atividade que meus alunos fizeram, é a atividade que o ChatGPT fez para mim. Eu não quero corrigir a redação do ChatGPT, eu quero corrigir a redação dos meus alunos (Prof. Vinícius, 04 de novembro de 2024).

Em síntese, o que vemos nas narrativas alinham-se a esses achados: de um lado, a necessidade de reconfigurar a autoridade como mediação humanizadora (Habowski; Conte, 2015); de outro, a ampliação da profissionalidade para além do “dar aula”, incorporando curadoria, desenho e negociação em ecossistemas digitais (Bruno; Pesce, 2015). Assim, as identidades docentes em jogo não são estáticas: o que eu e a prof.^a Adriana relatamos indiciam (necessidades de) ajustes finos e cotidianos que atualizam o ofício no entrelaçamento entre tecnologias, processos educativos, autoridades e fazer docentes – exatamente as (re)definições que a literatura aponta para a docência na cultura digital.

A pandemia de COVID-19 impôs à educação básica, de forma abrupta, o desafio do ensino remoto emergencial. Embora esse contexto seja excepcional, vários estudos que o abordam fornecem contribuições relevantes para compreender a integração da cultura digital na prática docente – especialmente no que tange a obstáculos e oportunidades extremas que emergem quando a tecnologia deixa de ser opcional e torna-se o principal meio de viabilizar a educação. Santos e Mercado (2023) investigaram as vivências de professoras da educação básica em Alagoas durante o ensino *on-line* emergencial imposto pela crise da COVID-19. Por meio de relatos e análises, os autores discutem os desafios enfrentados nesse contexto, evidenciando

dificuldades de adaptação tecnológica, estratégias pedagógicas desenvolvidas às pressas e lições aprendidas que podem contribuir para aprimorar futuras práticas de ensino em situações de crise. Embora nosso estudo não trate de ensino remoto, esses achados contextualizam a resiliência e a criatividade docente diante de dificuldades, aspecto que enriquece nosso estudo ao mostrar extremos de integração digital – forçada e rápida – e as competências e limitações que se manifestam.

De modo semelhante, Nonato e Cavalcante (2022) discutem os impactos da pandemia nas práticas educacionais e como a experiência evidenciou fragilidades na formação continuada de professoras em cultura digital. Pesquisando com centenas de docentes, eles relacionam as experiências prévias com tecnologias educacionais à preparação para o ensino remoto emergencial, identificando fatores (por exemplo, familiaridade prévia com ferramentas digitais, suporte institucional, infraestrutura doméstica) que influenciaram as estratégias pedagógicas adotadas durante a crise.

Já Nonato, Sales e Cavalcante (2022) investigam como a cultura digital e os recursos pedagógicos digitais foram integrados às práticas de docentes durante a pandemia, apresentando um panorama dos desafios enfrentados e das soluções encontradas. Eles traçam um quadro das aprendizagens docentes nesse período e refletem sobre como essas experiências podem influenciar a prática pedagógica no pós-pandemia. Esses estudos demonstram na prática, o que ocorre quando a escola inteira se torna digital da noite para o dia: evidenciam-se tanto a importância da preparação prévia e do letramento digital docente (um tema conexo à formação, já mencionado) quanto a criatividade das professoras em contornar limitações.

É interessante notar convergências e divergências aqui com os estudos principais: por exemplo, muitos trabalhos centrais discutem a necessidade de integrar tecnologia gradualmente, enquanto os estudos pandêmicos mostram uma integração abrupta – mas ambos ressaltam a importância de apoiar o professor nesse processo. Galizia et al. (2022), focando em professoras de São Carlos (SP) no contexto do isolamento social de 2020, observaram que, apesar da adoção de plataformas e ferramentas de ensino remoto, persistiram características tradicionais da educação escolar. Ou seja, muitas docentes reproduziram métodos convencionais mesmo mediando as aulas por tecnologias digitais, indo na contramão das demandas de informatização impostas pela pandemia. Esse achado fornece um contraponto importante: indica que a mera introdução de ferramentas tecnológicas (mesmo em

caráter obrigatório) não garante inovações pedagógicas automáticas – há inércias institucionais e culturais fortes.

Em outra perspectiva durante a pandemia, Lapa e Coelho (2021) enfatizam, diante da crise social provocada pela COVID-19, a necessidade de revisitar os fundamentos da educação no contexto digital. As autoras discutem a escola e a internet como espaços de formação para a cidadania, analisando como as práticas educativas podem promover participação crítica e cidadania na era digital, especialmente num momento em que a dependência das tecnologias ampliou desigualdades e evidenciou a exclusão digital de muitos. Essa contribuição alinha-se com preocupações tanto de inclusão quanto de finalidade da educação no ambiente digital, sugerindo que mesmo em meio à crise deve-se buscar na cultura digital oportunidades de engajamento cidadão.

Por fim, Santos, Santos e Mezzaroba (2020) oferecem um olhar pedagógico sobre a pandemia e seus efeitos na educação, refletindo sobre possíveis caminhos para o período pós-pandemia integrados à cultura digital. Eles sugerem que a experiência pandêmica pode servir de catalisador para uma reinvenção da educação apoiada no digital, desde que sejam analisadas criticamente as mudanças ocorridas e consolidados os aprendizados positivos (como novas estratégias de ensino híbrido, valorização da colaboração virtual etc.).

Em síntese, esses estudos que abordam a pandemia contribuem indiretamente para a nossa pesquisa ao contextualizar extremos e contingências da prática pedagógica digital. Fica evidente que as conclusões desses trabalhos ora convergem com tendências já apontadas na literatura pré-pandemia (por exemplo, a necessidade de melhor formação e infraestrutura), ora divergem ou trazem novidades (por exemplo, a constatação de Galizia *et al.* de manutenção do tradicional ou a sugestão de Lapa e Coelho de repensar a educação para a cidadania digital). Desse modo, enriquecemos a interpretação de nosso objeto de estudo ao demonstrar que mesmo situações excepcionais confirmam a relevância dos temas centrais (formação crítica, desafios de integrar tecnologia, papel da professora etc.) e acrescentam profundidade histórica à discussão.

Por fim, algumas pesquisas paralelas estão situadas no âmbito das políticas públicas, do currículo e da inclusão digital, oferecendo um pano de fundo macroestrutural que é relevante para compreender o cenário em que se inserem as práticas docentes investigadas.

Niz *et al.* (2021) abordam a presença da cultura digital na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), identificando e analisando as concepções de professoras sobre a competência de cultura digital prevista no documento e suas implicações na prática pedagógica. O estudo apresenta como essa competência é percebida e aplicada (ou eventualmente negligenciada) pelas docentes no contexto escolar. Bonilla e Pretto (2015), em uma análise anterior mas ainda pertinente, examinam as políticas educacionais na era da cultura digital, articulando as relações entre as práticas escolares e as práticas sociais mais amplas. Eles argumentam que os intensificados fluxos de informação e conhecimento mediados pelas tecnologias digitais desafiam a educação formal e exigem novas abordagens pedagógicas. Ou seja, políticas públicas escolares precisam considerar que a escola não é mais o único local privilegiado de acesso ao conhecimento – a cultura digital também modifica onde e como se aprende. Essa reflexão traz um contexto sociopolítico, lembrando que os esforços individuais das professoras para integrar tecnologia ocorrem dentro de um quadro maior de políticas e expectativas sociais.

Fantin e Girardello (2010) discutem a inclusão digital na interface entre educação e cultura, destacando a importância de que crianças e jovens se apropriem de forma significativa das novas tecnologias e linguagens. Os autores enfatizam que enfrentar o “abismo digital” requer valorizar as mediações culturais: em outras palavras, a inclusão digital efetiva vai além de fornecer acesso físico às tecnologias – ela implica criar experiências de uso contextualizadas culturalmente, que promovam cidadania, senso de pertencimento e participação crítica e criativa na cultura digital. Esta visão traz à tona considerações de equidade e qualidade da integração digital: não basta investigar se as professoras usam tecnologia, mas também como isso contribui (ou não) para incluir os alunos num circuito cultural mais amplo e democrático.

Já Hoffmann e Fagundes (2008), há mais de uma década, questionavam: “cultura digital na escola ou escola na cultura digital?”. Ao analisar iniciativas de informática educativa e políticas de inclusão digital na educação, as autoras observaram que grande parte das experiências eram pontuais e focadas em resultados imediatos, sem alteração estrutural. Elas propõem uma inversão de perspectiva: mais do que inserir ferramentas digitais no ambiente escolar tradicional, é preciso integrar a escola na cultura digital, repensando práticas e modelos para que a instituição escolar se alinhe efetivamente ao contexto da sociedade em rede, em

vez de tratar a tecnologia como elemento externo ou acessório. Trazer essa proposição reforça nosso quadro contextual: endossa a noção de que o fenômeno estudado (a cultura digital nas práticas docentes) não é apenas uma questão individual ou local, mas parte de um movimento amplo de transformação educacional.

As pesquisas de cunho político e estrutural convergem com nossa preocupação central – a integração crítica do digital na educação – ao mostrar que tal integração depende não só da ação isolada de professores inovadores, mas também de diretrizes curriculares, suporte institucional e políticas públicas coerentes. Incorporar essas referências auxilia as discussões de nosso estudo, reconhecendo a complexidade sistêmica do tema: ao mesmo tempo em que focalizamos as narrativas e práticas das professoras, não perdemos de vista que essas práticas são influenciadas por contextos macro – políticas, currículo, acesso desigual à tecnologia, por exemplo.

Concluindo, a análise desses artigos complementares delineados aqui demonstra como cada categoria temática enriquece a compreensão do nosso objeto de estudo – as relações cotidianas das professoras com a cultura digital e como tal cultura atravessa suas práticas educativas –, mesmo não abordando diretamente os objetivos específicos da pesquisa. Esses trabalhos ampliam o horizonte da revisão de literatura, seja esclarecendo conceitos fundamentais, contextualizando a situação das professoras em termos de formação e identidade, aportando visões críticas e humanizadoras, ou ainda fornecendo lições de contextos extremos (como a pandemia) e perspectivas político-estruturais. Tais contribuições convergem, em grande medida, para reforçar a relevância e a atualidade do tema central – evidenciando que a inserção da cultura digital nas práticas educativas é um fenômeno complexo, multidimensional e carregado tanto de potencial transformador quanto de desafios. Assim, os achados sobre formação docente (Bento, 2024; Koerich; Lapa, 2020) e sobre os desafios pedagógicos cotidianos frente às tecnologias (Zuin; Ferreira, 2024; Bortolazzo, 2018; Corrêa *et al.*, 2022) auxiliam na sustentação dos argumentos sobre a necessidade de preparo e de reorganização das práticas. As lições derivadas da pandemia (Santos; Mercado, 2023; Nonato *et al.*, 2022) e as reflexões críticas freirianas e decoloniais (Bernardo *et al.*, 2024; Pesce; Bruno; Hessel, 2023) complementam discussões já em curso – por exemplo, ao discutir os desafios apresentados pela cultura digital e a importância de uma perspectiva crítica,

respectivamente –, evidenciando convergências com outros autores da revisão e oferecendo novos ângulos de compreensão.

Assim, a revisão resultante que apresento nesse episódio torna-se mais abrangente, integrando de forma coesa tanto os estudos diretamente focados no tema quanto esses aportes paralelos. Esse mosaico de perspectivas – centrais e complementares – reforça a fundamentação do estudo e apresenta a complexidade do entrelaçamento entre cultura digital e práticas educativas, situando o terreno para uma discussão e interpretação mais informada e crítica das narrativas das professoras que nossa pesquisa apresenta.

4.4. Considerações sobre a revisão de literatura

Sob a lente da teoria histórico-cultural de Vigotski e em diálogo com a perspectiva crítico-social – que utilizamos neste trabalho –, nossa revisão de literatura assume um posicionamento epistemológico crítico frente à cultura digital na educação. Os estudos examinados permitem compreender a cultura digital em relação à dimensão educacional como um fenômeno dialético, cheio de potencialidades e tensões. De um lado, diversos autores destacam as possibilidades emancipatórias e inovadoras trazidas pelas tecnologias digitais – como a ampliação da colaboração e do acesso ao conhecimento, o estímulo a novas linguagens de aprendizagem e a aproximação entre escola e mundo contemporâneo. Esse viés mais entusiasta vê na inserção das TDIC um catalisador de práticas pedagógicas interativas e centradas no aluno, exigindo das educadoras adaptações pedagógicas para integrar tais recursos às práticas educativas.

Por outro lado, uma vertente fundamentada na teoria crítica alerta que a cultura digital também produz novas formas de alienação e desigualdade. Nessa perspectiva, são elencados os perigos da digitalização do ensino, da exposição excessiva a mecanismos de vigilância digital e da tendência à superficialidade informacional que podem acompanhar o uso acrítico das mídias – tal como veremos adiante. Alguns dos trabalhos visto nesta revisão enfatizam, por exemplo, que a mera introdução de dispositivos tecnológicos não garante por si só a melhoria da educação – podendo até reforçar o controle e a passividade dos sujeitos –, a menos que haja uma mediação pedagógica consciente e crítica que direcione seu uso para fins emancipatórios.

Reconhecendo essas contradições, adoto um enfoque que integra as contribuições otimistas e as críticas, situando a cultura digital como “terreno de disputa” na práxis educativa. Isso significa conceber as tecnologias digitais nem como salvação automática da escola, nem como ameaças intrínsecas, mas sim como ferramentas culturalmente mediadas cujo valor educativo depende do modo como são apropriadas socialmente (Vigotski, 1998).

Ancorado no humanismo marxista subjacente à teoria vigotskiana – que entende o ser humano como artífice de si e do mundo – e inspirado pelo pensamento freiriano, defendo que a educação na cultura digital deve ir além da adaptação técnica, buscando fomentar uma consciência crítica nos educandos sobre os recursos tecnológicos. Em vez de apenas inserir computadores e aplicativos na sala de aula, trata-se de problematizar seu uso, desenvolvendo nos alunos a capacidade de questionar informações, compreender os algoritmos e resistir às armadilhas do consumismo e da vigilância *on-line*.

Assim, a educadora, como mediadora, necessita assumir postura investigativa e ética diante das inovações, reinventando sua prática para aproveitar os potenciais interativos das mídias digitais sem abdicar da intencionalidade pedagógica. Em síntese, a revisão aponta que a cultura digital apresenta desafios e oferece oportunidades, cabendo à educação o papel de mediar criticamente essa relação.

Essa postura crítica busca articular os “vieses” identificados na literatura: reconhecemos a cultura digital como um espaço de contradição, em que se podem promover práticas emancipatórias ou reproduzir lógicas de dominação. Desse modo, visto, com este trabalho, um projeto de educação que, inspirado em Vigotski e Freire, possibilite a colaboração, a criatividade e o pensamento crítico mediados na/com a cultura digital, ao mesmo tempo em que combata as desigualdades e formas de controle reforçadas pelas TDIC. Em última instância, a educação, mediando – e mediada – adequadamente a – na – cultura digital, pode contribuir para a formação de sujeitos éticos, autônomos e socialmente engajados, capazes de transformar sua realidade. Este alinhamento epistemológico orienta toda a pesquisa, situando-a no horizonte de uma prática educativa digital verdadeiramente comprometida com a transformação social.

Em resumo, esta revisão da literatura apresenta contribuições específicas dos 46 artigos lidos e interpretados que fundamentam teoricamente e metodologicamente a nossa investigação. Os 14 estudos convergentes – focados diretamente no tema da

cultura digital e prática docente – oferecem cenários empíricos e conceitos-chave que contextualizam as histórias das professoras participantes desta pesquisa. Além dos trabalhos focados diretamente em tecnologia e docência, a inclusão de 32 artigos complementares enriquece nossa base teórico-metodológica, trazendo perspectivas transversais que informam e oferecem lentes potentes para nossa compreensão das narrativas.

Concluo este – longo! – episódio afirmando que, essa revisão de literatura demonstra que me apoio em ‘ombros de gigantes’ – estudos que delinearam conceitos fundamentais, identificaram desafios e propuseram caminhos de ação quanto à cultura digital na educação –, mas também indica que a abordagem de investigar narrativas docentes, entretidas em grupos colaborativos, sob uma ótica dos conceitos da teoria histórico-cultural, pode nos oferecer novos horizontes interpretativos.

A convergência teórica e metodológica aqui estabelecida assegura que a compreensão das narrativas docentes é feita com base sólida: interpreto as histórias à luz das contribuições de Vigotski e de autores contemporâneos que enfatizam o social e o cultural; utilizo a metodologia narrativa para acessar os indícios que emerge do vivido e contado pelas professoras; e valorizo a interação das participantes nos grupos colaborativos como fonte de sentido e transformação. Com isso, esta pesquisa pode contribuir criticamente para o campo, fornecendo um retrato multifacetado e humanizador da docência em tempos de cultura digital – um retrato construído com as professoras, e não apenas sobre elas, honrando assim o espírito dos trabalhos que inspiraram, apoiam e endossam este estudo.

5. QUADRO CONTEXTUAL DAS PROTAGONISTAS

Sinopse do episódio: As luzes se acendem sobre um palco conhecido: a escola pública. Mas, diferentemente dos clichês ou discursos burocráticos, este cenário é composto por gestos cotidianos, vozes ressonantes, silêncios marcantes e improvisos pedagógicos. Este episódio desenha o cenário onde as narrativas são tecidas, com suas geografias sociais, políticas públicas, estruturas institucionais e contradições históricas. Mais do que pano de fundo, o contexto é aqui apresentado como personagem ativo, que molda e é moldado pelas práticas educativas. É a locação da ação, onde cada professora e professor atua em meio às luzes e sombras de políticas digitais, tecnologias escassas ou excessivas, pressões institucionais e afetos construídos. A câmera, atenta e ética, busca capturar a complexidade desse ambiente que é, ao mesmo tempo, campo de tensão e de invenção.

Neste episódio, apresentamos o contexto político-educacional em que atuam as professoras participantes do grupo colaborativo composto para esta pesquisa. O que objetivo aqui é te fornecer um panorama das políticas educacionais e das condições institucionais que circunscreve e permeia o cotidiano profissional dessas educadoras, servindo de base para a interpretação de suas narrativas nos episódios subsequentes. Compreender esse contexto é fundamental, pois as situações e desafios narrados pelas participantes estão relacionados às políticas vigentes e às características das escolas onde trabalham. Assim, ao delinear o cenário político e educacional em torno das participantes, este episódio busca tornar mais evidentes os elementos de contexto que serão frequentemente referenciados nas interpretações narrativas adiante.

Pela analogia do cinema, podemos compreender este episódio como um olhar para o cenário onde a trama das protagonistas – as professoras que narram – se desenrola. A escola, nesse registro, não é apenas um pano de fundo neutro, mas uma cenografia viva, atravessada por luzes e sombras de políticas públicas, por ruídos de plataformas digitais e por objetos de cena que condicionam gestos, tempos e possibilidades de atuação. Sem conhecer esse cenário, o enredo perde espessura. É por isso que aqui regulamos a exposição de nossa lente e enfocamos o contexto político-educacional que acolhe – e tensiona – o trabalho das educadoras da rede

paulista no período recente. O que ouvimos em suas narrativas – escolhas, impasses, invenções e resistências – ecoa diretamente a arquitetura desse *set*: resoluções, normativas, avaliações, currículos padronizados e dispositivos de monitoramento que redesenham a sala de aula como espaço de disputa.

É importante ressaltar que cada escola representa um ambiente único, com sua própria história, cultura organizacional, recursos materiais e composição de profissionais. Essas particularidades influenciam de forma significativa a maneira como políticas públicas são interpretadas e colocadas em prática pelos atores escolares. Como destacam Ball, Maguire e Braun (2016), é preciso “levar o contexto a sério” na análise das políticas educacionais. Os autores desenvolvem a ideia de que as políticas não são simplesmente implementadas de forma homogênea em qualquer escola; ao contrário, elas são encenadas e adaptadas em cada instituição conforme as circunstâncias locais. Cada escola possui uma situação singular – seja nos aspectos históricos, nas condições de infraestrutura ou no perfil do corpo docente e discente – e tudo isso deve ser considerado ao examinar como as políticas ganham vida no cotidiano escolar. Em outras palavras, a dinâmica institucional e o contexto sociopolítico de cada unidade escolar fornecem possibilidades e limites distintos para a atuação das professoras, condicionando suas práticas e respostas às diretrizes educacionais (Ball; Maguire; Braun, 2016).

Na esteira do que afirmam Ball, Maguire e Braun (2016), políticas não “se aplicam” mecanicamente; são encenadas nas escolas, isto é, reinterpretadas e postas em prática por coletivos profissionais que lidam com prescrições normativas e margens de liberdade. Os autores descrevem múltiplos contextos de atuação – situado (território, público atendido, história e cultura da escola), profissional (saberes, valores, relações e liderança pedagógica), material (infraestrutura, tecnologias, tempo) e externo (pressões de avaliação, normativas, agendas midiáticas) que compõem a cena cotidiana do trabalho docente (Ball; Maguire; Braun, 2016). Quando deslocamos a câmera entre escolas da mesma rede, percebemos cenários contrastantes: aqui, uma infraestrutura precária e um ambiente conflitante; ali, melhores condições de estrutura e comunidade escolar mais articulada socialmente. Em cada *set*, a mesma cena roteirizada se torna outra.

Essa perspectiva nos interessa porque não há atuação pedagógica fora do cenário. Quando as professoras planejamos e educamos, negociamos permanentemente com a disposição dos objetos de cena (currículo prescrito,

materiais digitais), com a marcação de entradas e saídas (horários, avaliações, calendários), com as ordens de produção (metas, indicadores, plataformas) e com as condições de filmagem (turmas numerosas, conectividade intermitente, tempos comprimidos). Em algumas tomadas, as orientações pedem ênfase em resultados; em outras, precisamos abrir o plano para incluir vozes e ritmos da turma. É nesse processo que emergem improvisos criativos, micro-resistências, rearranjos de coreografia – estratégias para reconquistar autoria num contexto que tende à padronização. O que, à primeira vista, seria “fidelidade ao roteiro”, na prática se torna trabalho de tradução: ponderar, adaptar, tensionar, decidir.

Seguindo essa perspectiva, este episódio retrata o panorama das políticas educacionais que incidem sobre as escolas das professoras participantes – incluindo marcos legais, programas e reformas relevantes no período em estudo. Ao apresentar esses elementos contextuais, pretendemos criar um panorama geral para que, ao nos encontramos com as narrativas das educadoras nos capítulos posteriores, você possa compreender as referências e nuances presentes em seus relatos. Desse modo, neste episódio contextualizamos as experiências das professoras, demonstrando que a compreensão do contexto político-educacional é relevante para a adequada interpretação de suas práticas e perspectivas narradas ao longo da pesquisa.

5.1. Cenografia da rede estadual de educação paulista: condições de atuação docente

A rede pública estadual de ensino de São Paulo constitui a maior rede de ensino do Brasil, atendendo milhões de alunos e empregando centenas de milhares de profissionais:

[...] com 5,3 mil escolas autônomas e vinculadas, aproximadamente 3,5 milhões de alunos e 234 mil servidores nos quadros do Magistério (QM), no Quadro de Apoio Escolar (QAE) e no Quadro da Secretaria da Educação (QSE). São 190 mil professores e 5 mil diretores de escolas distribuídos em 91 Diretorias Regionais de Ensino, que se agrupam em 15 Polos Regionais (São Paulo, 2024).

Além disso, a SEDUC-SP conta com órgãos vinculados, como a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) e o Conselho Estadual de Educação, e com coordenadorias centrais especializadas – por exemplo, a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EFAPE), voltada à formação

continuada de docentes, e a Coordenadoria Pedagógica, responsável pelo currículo, entre outras estruturas administrativas (São Paulo, 2024). Essa configuração – segundo o que afirma a própria SEDUC – busca garantir que as diretrizes do nível central cheguem às escolas, ao mesmo tempo em que oferece suporte técnico e pedagógico aos profissionais na ponta.

Historicamente, a partir da década de 1990, a política educacional paulista passou a operar sob a influência das reformas neoliberais e da Nova Gestão Pública (NGP), que enfatizam eficiência, padronização e responsabilização. Segundo Verger e Normand (2015), a NGP é entendida como um programa de reforma do setor público que importa ao Estado técnicas e lógicas da gestão empresarial com o objetivo de elevar eficiência, eficácia e desempenho dos serviços. No campo educacional, essa matriz ganhou centralidade em agendas nacionais e transnacionais, porque a educação tornou-se alvo preferencial de reformas orientadas por resultados. A transposição da NGP para a educação se materializa em políticas como rendição de contas (*accountability*), gestão por resultados, padronização de expectativas curriculares e mecanismos competitivos entre escolas.

Segundo Reis (2025), essa abordagem gerencialista está presente na rede de educação paulista desde meados dos anos 1990. Nesse modelo, metas externas e indicadores padronizados ganham protagonismo: como observam Jacomini *et al.* (2022, p. 27), consolida-se a “concepção de qualidade da educação escolar vinculada à aferição de aprendizagens em avaliações externas e padronizadas”. Essa lógica de NGP reorganiza o sentido público da escola, transformando-a em “espaço de treinamento para habilidades específicas” e reduzindo as profissionais da educação a prestadoras de serviços cada vez menos valorizados.

No que se refere à TDIC, a incorporação de tecnologias digitais na educação foi uma atenção constante na rede paulista ao longo das últimas décadas, com iniciativas que foram se acumulando e ganhando intensidade, especialmente diante da transformação da cultura digital na sociedade. Já desde o início dos anos 2000, a Secretaria da Educação lançou programas visando à ‘inclusão’ digital de alunos e professoras.

Em 2002, por exemplo, foi criado o programa “Inclusão Digital do Professor”, que visava capacitar as educadoras no uso pedagógico da informática e oferecer subsídios para integrar as novas ferramentas ao cotidiano da sala de aula (São Paulo, 2002). Na sequência, em 2003, implementaram o Projeto Monitor, pelo qual

estudantes foram treinados para auxiliar no uso dos laboratórios de informática nas escolas, num esforço de fazer presente uma cultura digital cada ano mais emergente dentro do ambiente escolar da rede pública (São Paulo, 2003).

Esse discurso de “inclusão” tecnológica desde os anos 2000 precisa ser lido no interior da reconfiguração gerencial do sistema paulista. É nesse cenário que vemos a NGP sendo traduzida na educação paulista em processos de racionalização e controle, indicando que os investimentos em TDIC deixam de ser apenas meios pedagógicos e passam, gradativamente, a integrar um aparato de governança que redefine finalidades escolares e o trabalho docente. Como explicam Maldonado e Jacomini (2025), as reformas na rede paulista que vemos nas últimas décadas reforçam dispositivos gerenciais que transferem para indicadores mensuráveis tanto o trabalho educativo quanto a gestão escolar. Nesse contexto, os processos educativos são subordinados a mecanismos de vigilância, avaliação e responsabilização:

As novas formas de gestão assumem características de uma autoridade racional-informacional, facilitadas pelas tecnologias da informação e seus mecanismos de controle e vigilância digital, que têm ampliado significativamente as capacidades estatais de monitoramento e utilização de informações. Isso leva a um incremento na vigilância, orientando abordagens fundamentadas em uma visão de excelência educacional associada às ideias dominantes que atuam como critérios de competência e responsabilidade (Maldonado; Jacomini, 2025, p. 5).

No contexto da digitalização da gestão educacional, surge o conceito de "gerencialismo de plataforma", que Reis (2025, p. 202) explica nos seguintes termos:

[...] diz respeito à imposição e obrigatoriedade dessa utilização como forma de gerenciamento do trabalho docente e da equipe gestora para uma padronização do ensino, a criação/fiscalização de indicadores de produtividade, o controle dos profissionais e dos estudantes, segundo metas estabelecidas externamente às escolas (a seus interesses e necessidades), gerando dados que podem ser vendidos posteriormente, reduzindo a aprendizagem ao engajamento quantitativo nas plataformas e, finalmente, privatizando a educação pública com a aquisição dessas ferramentas digitais e de outros equipamentos tecnológicos.

Assim, fica-nos evidente que o conceito descreve um mecanismo de controle que não apenas padroniza o ensino, com metas definidas fora das escolas que controlam de modo sistemático o trabalho docente por meio de tecnologias da informação, mas também o transforma em um produto, abrindo portas para a

privatização do setor. Sob a lógica da NGP a autonomia pedagógica é cerceada em prol de uma governança centralizada orientada a resultados.

Para assegurar o uso efetivo – e imposto – desses novos recursos tecnológicos, a SEDUC-SP passou também a investir na formação continuada de professoras voltada à tecnologia. Já em 2005-2006, foram oferecidas formações para uso educacional dos computadores, desde noções básicas de informática até cursos mais avançados de aplicação pedagógica das mídias. Essa a expansão de infraestrutura e a formação de professoras (2002-2006), sob a lente da NGP, ajudamos a perceber que tais iniciativas vieram acompanhadas de dispositivos de padronização curricular, controle do trabalho docente e responsabilização. Em outros termos, o que vemos nesse percurso histórico é a cultura escolar sendo interpelada por metas e indicadores que antecipam a virada intensiva para plataformas, muito além da retórica de “ferramentas a serviço do docente”.

Em 2014, foi lançada a Secretaria Escolar Digital (SED), uma plataforma *on-line* abrangente de gestão escolar e comunicação. Segundo anúncio oficial, “escolas, professores e pais contam com um espaço *on-line* de consulta e armazenamento de dados sobre as atividades da rede estadual” (São Paulo, 2014). Longe de ser apenas um repositório que “desburocratiza” rotinas, a SED é explicitamente concebida como plataforma de gestão e de acompanhamento centralizado, usada por órgãos centrais, diretorias e escolas (Maldonado; Jacomini, 2025). A plataforma integra funções e centraliza processos escolares – indício de uma reconfiguração digital do governo escolar e do avanço da plataformização:

Esse cenário evidencia uma contradição inerente às políticas de digitalização, tal como vêm sendo implementadas: enquanto seus defensores e controladores prometem simplificar processos burocráticos e reduzir o tempo dedicado a tarefas administrativas, acabam, na prática, ampliando as demandas e intensificando as pressões sobre a equipe gestora. A centralização de informações por meio da SED e a intensificação da burocratização digital resultam não apenas em uma sobrecarga de trabalho, mas também em uma reconfiguração das prioridades cotidianas da direção escolar (Maldonado; Jacomini, 2025, p. 18).

Os anos de 2015 e 2016 marcaram a intensificação das parcerias tecnológicas público-privada na rede paulista. Em 2015, a Secretaria firmou convênio com a *Microsoft*, disponibilizando aos alunos e às professoras o pacote *Office 365* – com e-mail institucional e ferramentas como *Word*, *Excel*, *PowerPoint* em nuvem (São Paulo, 2015). À época, estimava-se atender cerca de 4 milhões de estudantes e 240

mil professoras com essa oferta, sinalizando a escalada do programa de implementação tecnológica – nas linhas da NGP. No ano seguinte, 2016, foi a vez de uma parceria com o *Google for Education*, integrando ferramentas como o *Google Sala de Aula (Classroom)*, *Google Drive* e outras aplicações à rede estadual (São Paulo, 2016).

Tais parcerias com *Microsoft* e *Google* também merecem uma leitura crítica: esse movimento abre janelas de privatização e padronização do trabalho pedagógico, com protagonismo de agentes privados e contratos que consolidam novos nichos de mercado educacional (Barbosa; Alves, 2023). Segundo as autoras, a crescente inserção das novas tecnologias no contexto escolar converge para “processos de regulação, vigilância e controle” que favorecem “a desqualificação do trabalho docente e a expansão da privatização” da educação.

[...] o fenômeno da plataformização, com adoção de plataformas digitais operadas por corporações do setor privado que atuam no campo educacional, corresponde a uma nova forma de privatização da própria gestão educacional, enquanto movimento que amplia as estratégias de inserção de princípios gerencialistas em convergência com os interesses do setor produtivo. [...] Tais aspectos tendem a reinaugurar uma burocracia racional sob a égide de uma razão técnica e que dão vazão a instrumentos de controle e vigilância de tipo digital, que atuam como uma “autoridade racional-informacional”, com “predomínio de valores instrumentais [...] com acrescidos riscos de desumanização, a eventual substituição da ditadura do funcionário pela ditadura da plataforma” (Barbosa; Alves, 2023, p.13).

Essa leitura nos indica como a plataforma não é mero instrumento pedagógico, mas parte de um movimento de padronização e mercantilização da escola pública. No caso paulista, esse movimento é patente em projetos estatais que traduzem em sistemas práticos essa lógica de NGP.

Em 2017, a Secretaria deu mais um passo relevante ao rever a legislação sobre celulares em sala de aula. Até então, vigorava, desde 2007 (Lei n. 12.730), uma lei estadual que proibia o uso de telefones móveis pelos alunos durante as aulas. Em novembro de 2017 (Lei n. 16.567), essa lei foi alterada para permitir o uso de dispositivos móveis com finalidade pedagógica. A mudança reconheceu oficialmente algo que já era uma realidade: os celulares eram utilizados pelas professoras e alunos durante as aulas, fazendo parte do processo educativo. Logo em seguida, foram lançados aplicativos móveis com conteúdo pedagógico para os estudantes. Por exemplo, no final de 2017 foi anunciado que os alunos da rede teriam acesso a material didático por meio de um aplicativo, integrando os celulares ao cotidiano

escolar, de forma orientada (São Paulo, 2017). A mudança legal de 2017 – uso pedagógico de celulares – sinaliza uma normalização da presença digital em sala, mas, sob a ótica da NGP, esse “reconhecimento” tende a ser capturado por lógicas de monitoramento em tempo real e dataficação de atividades – questões que veremos no próximo episódio, “Quadro teórico: os cenários e os coadjuvantes – A questão não é o celular em si, mas a sua inscrição em ambientes de *accountability* digital: quando aplicativos, registros e painéis passam a medir e comandar o ritmo da aula, o dispositivo móvel deixa de ser apenas mediador e se torna sensor – e censor! – do trabalho docente.

Esses últimos cinco anos (2020-2025) foram marcados por muitas mudanças nas políticas educacionais da rede estadual de São Paulo. Tais reformas educacionais acentuaram os mecanismos gerencialistas voltados ao controle e à racionalização do trabalho docente, com ênfase em resultados mensuráveis e na padronização de processos educacionais. A crescente exponencial na integração de tecnologias digitais nas escolas da rede paulista – intensificada no contexto pandêmico e das recentes reformas – provocou transformações significativas nas formas de ensinar, aprender e na própria gestão escolar (Maldonado; Jacomini, p. 1-2).

No início da década de 20, São Paulo encontrava-se sob a liderança do governador João Doria (PSDB) – sucedido em 2022 por Rodrigo Garcia, do mesmo grupo político – e contou com Rossieli Soares (ex-Ministro da Educação no governo Temer) à frente da SEDUC-SP. Esse contexto garantiu certa continuidade administrativa e alinhamento com as políticas educacionais nacionais vigentes até 2022. Sob a gestão Doria/Rossieli, a retórica oficial enfatizou a modernização pedagógica e a inovação, em sintonia com reformas nacionais como a BNCC e a nova lei do ensino médio (Peres, 2021)

O biênio 2020-2021 foi fortemente marcado pela pandemia, que impôs desafios inéditos à educação. Em março de 2020, diante da escalada da COVID-19, as aulas presenciais em toda a rede estadual foram suspensas por determinação das autoridades de saúde. Para garantir a continuidade do ano letivo, a SEDUC-SP implementou um regime de ensino remoto emergencial, amparado por atos normativos excepcionais. O Conselho Estadual de Educação editou uma deliberação autorizando atividades escolares não presenciais a serem computadas como carga horária válida (São Paulo, 2020), em consonância com as orientações do Conselho Nacional de Educação (Parecer CNE/CP nº 5/2020).

A pandemia catalisou um salto sem precedentes na adoção de tecnologias educacionais na rede estadual paulista, ao mesmo tempo em que testou os limites das infraestruturas e competências construídas até então. Com a súbita necessidade de suspender as aulas presenciais, a SEDUC-SP implementou o Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP) – uma plataforma de aulas e conteúdos transmitidos via internet e TV, desenvolvida em parceria com o governo do estado do Amazonas (São Paulo, 2020a). Logo em abril de 2020, a Secretaria firmou acordo para utilizar as videoaulas e material pedagógico do Amazonas como base para alimentar o novo sistema paulista de ensino remoto. Em 06 de abril de 2020 foi ao ar a aula inaugural transmitida pelo Centro de Mídias, marcando o início oficial das atividades remotas (São Paulo, 2020b). O CMSP consiste em um aplicativo e canal televisivo público que veiculou aulas diárias para todos os anos e disciplinas, com professoras da rede dando aulas em estúdio e interagindo com os estudantes por *chat*.

A implementação do ‘ensino mediado por tecnologia’ no ensino remoto na pandemia trouxe inúmeros desafios – desde a formação acelerada de professoras para lidar com as ferramentas digitais até a questão da exclusão digital de alunos sem acesso à internet de qualidade. Os efeitos dessa mudança abrupta nas práticas educativas foram profundos. Desigualdades digitais ficaram ainda mais evidentes: embora o governo tenha tomado iniciativa para mitigar os efeitos da desigualdade de acesso – distribuindo *chips* de internet para alunos e professoras de baixa renda e organizado a entrega de materiais impressos de apoio – uma parcela significativa dos estudantes enfrentou dificuldades de acesso às aulas *on-line* devido à falta de dispositivos adequados ou conexão de qualidade em suas residências. Pesquisas realizadas no período (Nonato; Cavalcante, 2022; Nonato; Sales; Cavalcante, 2022; Galizia *et al.*, 2022) indicam que parte dos alunos mantiveram participação limitada nas atividades remotas, acarretando perdas de aprendizagem importantes, especialmente em comunidades vulneráveis.

A resposta das professoras da rede a essa conjuntura foi marcada por criatividade, superação de obstáculos e ansiedade diante do novo. Além disso, diversos problemas estruturais eram postos – a interação pedagógica mediada exclusivamente por tela revelou limites: muitas docentes relataram desafios para engajar os estudantes e realizar avaliações formativas à distância, evidenciando que a presença física e a mediação humana direta têm um valor difícil de reproduzir virtualmente.

A pandemia acelerou a incorporação de recursos digitais no cotidiano escolar, mas também escancarou desafios estruturais e metodológicos. A cultura digital, que já vinha se tornando presente gradativamente nas práticas docentes, tornou-se elemento central da discussão educacional: nunca foi tão evidente a importância de formar professoras e alunos capazes de navegar criticamente em ambientes virtuais de aprendizagem.

Passado o período mais agudo da pandemia, em 2021 vimos o retorno gradual às aulas presenciais e consolidação de iniciativas híbridas. A SEDUC-SP capitalizou as lições aprendidas para alavancar as implementações tecnológicas. Em janeiro de 2021, a Secretaria lançou o programa Conecta Educação, anunciando um investimento de R\$ 1,5 bilhão em tecnologia nas escolas. Esse programa englobou a compra de computadores, notebooks, tablets e TVs interativas para uso em sala de aula, além de expandir a conectividade interna das escolas e fortalecer o acervo digital de conteúdos (São Paulo, 2021). Trata-se de um dos maiores aportes já feitos em infraestrutura tecnológica educacional no estado.

No campo da formação, continuaram as ações de capacitação: em 2021 e 2022, foram realizados ciclos de webconferências e cursos sobre metodologias ativas com tecnologia. A SEDUC-SP também abriu diálogo com *startups* e empresas de tecnologia educacional, intensificando a parceria público privada. Em 2022, fez uma chamada pública para o Guia de Tecnologia Educacional, convidando empresas a apresentarem soluções digitais a serem avaliadas e potencialmente adotadas em escala pela rede (São Paulo, 2022). Essa proliferação de soluções comerciais além de reforçar a influência do mercado educativo e não suprir as demandas reais das escolas, perpetua padronizações e processos de privatizações na rede paulista, evidenciando uma transposição do léxico empresarial para a educação pública e instaurando uma racionalidade gerencial e mercadológica que reduz a escola a uma unidade produtiva de resultados mensuráveis. A lógica de “inovação tecnológica” – mobilizada pela SEDUC-SP para justificar convênios milionários com empresas de *software* e consultorias privadas (REPU; GEPUD, 2025, p. 31-33) – oculta o avanço de uma forma de privatização endógena, em que o controle dos processos pedagógicos e formativos passa a ser mediado por plataformas comerciais.

Também em 2021, o governo do estado de São Paulo inicia a efetivação do tripé de implementação da Lei nº 13.415/2017 – Currículo Paulista, Inova Educação e

Novotec –, configurado como o arranjo estruturante da Reforma do Ensino Médio na rede estadual (Ortega; Hollerbach, 2025, p. 129).

No plano normativo e curricular, o Currículo Paulista foi anunciado pelo governo em agosto de 2020 para entrar em vigor já em 2021 na 1ª série do Ensino Médio, tornando São Paulo o primeiro estado a oficializar proposta curricular inteiramente alinhada à Lei nº 13.415/2017 (Ortega; Hollerbach, 2025, p. 137). No plano programático, o Inova Educação opera como peça-chave da reforma ao introduzir componentes curriculares como Tecnologias, Eletivas e Projeto de Vida, tendo o Currículo Paulista como amálgama articulador. Sua implementação implicou alterações organizacionais e condicionalidades formativas – para atribuição de aulas do Inova, docentes deveriam concluir curso on-line na EFAPE, cujo certificado “passou a ser documento obrigatório” (Ortega; Hollerbach, 2025, p. 137-138). Em paralelo, o Novotec (criado em 2019) é incorporado formalmente como ‘quinto itinerário formativo do Novo Ensino Médio’ em São Paulo, operando como vetor de formação técnica-profissional e de “adaptação da juventude ao mercado de trabalho”.

Desse modo, vemos que o ano de 2021 não foi apenas um ano de implementação técnica, mas um ponto de inflexão em que foi ampliado o predomínio de uma visão neoliberal de educação na SEDUC-SP, combinando marcas da NGP – metas, centralização decisória, gestão não democrática – ao discurso de competências e empregabilidade – com efeitos de padronização e de redução da autonomia docente (Ortega; Hollerbach, 2025, p. 154).

Foi em 2022 que eu retorno para este contexto das escolas estaduais paulistas como professor e encontro esse cenário de incorporações de tecnologias digitais para as escolas em ritmo acentuado. Na escola que atuei no período noturno, neste ano, as salas de aula possuíam televisão e notebook para que as professoras utilizássemos em suas aulas – o que era incentivado/exigido pela gestão escolar e pelos materiais pedagógicos e orientações docentes enviadas pela Secretaria. Também a escola dispunha de três laboratórios de informática – recém equipados com novos computadores –, além de notebooks e tablets que poderiam/deveriam ser utilizados em classe para as atividades pedagógicas.

Conforme narrei no memorial, no ano seguinte, na escola do programa PEI que atuei, as condições de infraestrutura tecnológica e condições socioeconômicas dos estudantes eram diferentes. Não havia laboratório de informática para uso com os alunos, a quantidade de notebooks e tablets não supria a necessidade das

professoras para que fossem utilizados em uma aula com recursos tecnológicos e uma parcela significativa dos estudantes também não possuíam dispositivos móveis ou acesso qualificado na internet em suas casas. Contudo, cada vez mais era exigido pela SEDUC a utilização de recursos tecnológicos digitais em aula, sendo um quesito de monitoramento constante realizado pelas diretorias de ensino regionais e pela gestão escolar.

Isso refrata o seguinte contexto político: em 2023, ocorreu uma mudança com a posse do governador Tarcísio de Freitas (Republicanos), de caráter conservador e a nomeação de Renato Feder – empresário privatista e ex-secretário da Educação no estado do Paraná – para liderar a educação paulista na SEDUC-SP. Essa transição de governo trouxe novas ênfases e prioridades: Feder propôs “transformar São Paulo em uma potência educacional, preparando os alunos da rede para a vida prática”, defendendo o uso intensivo de tecnologia educacional, foco em resultados, formação integral dos estudantes e ampliação do ensino profissionalizante (Da Silva, 2024). Assim, ainda que diversas políticas estruturantes tenham tido continuidade, o acento da gestão da SEDUC intensificou a abordagem focada em inovação e competências e priorizou a abordagem orientada à tecnologia e eficiência gerencial.

Na gestão do Feder, algumas políticas da gestão anterior foram despriorizadas ou revistas – por exemplo, o Método de Melhoria de Resultados (MMR), sistema de metas instituído em anos anteriores, foi descontinuado. Em contrapartida, o secretário de Educação introduziu uma série de novas plataformas e ferramentas digitais. Conteúdos curriculares que antes eram de responsabilidade direta das professoras passaram a ser ofertados também por meio de plataformas digitais. Assim, desde o início de 2023, fica-nos evidente uma opção por soluções de tecnologia educativa em larga escala, alinhadas ao perfil do novo secretário.

Uma das iniciativas mais emblemáticas da gestão Freitas-Feder foi a implantação do Painel “Escola Total”, um sistema de *Business Intelligence* (BI) educacional que integra dados de outras dezenas de plataformas utilizadas na rede estadual (GEPUD; REPU, 2025, p.9). Nesse painel unificado, gestores escolares e equipes da SEDUC-SP passaram a acompanhar, em tempo real, indicadores variados: desde a frequência de alunos e professoras – plataformas “Aluno Presente” e “Professor Presente” – até o uso de aplicativos pedagógicos – plataformas “TarefaSP”, “LeiaSP” e “Plataformas” –, passando por dados de avaliações externas simulados. No centro desse ecossistema digital está o “Super BI”, uma plataforma-

síntese que centraliza os principais índices de cada escola – incluindo assiduidade, participação em atividades *on-line* e desempenho em avaliações e tarefas – atribuindo *scores* e *rankings* entre as escolas, turmas, alunos e professoras (GEPUD; REPU, 2025, p.11). O que vemos emergir na rede paulista com essa nova gestão é uma arquitetura de vigilância digital institucionalizada, embasada nos preceitos da NGP de monitoramento intenso e responsabilização por resultados.

Reforçando essa lógica gerencial, a SEDUC reformulou seu sistema de avaliação estudantil em 2023. As tradicionais Avaliações de Aprendizagem em Processo (AAP) foram substituídas por uma nova avaliação padronizada chamada “Prova Paulista”. Esta consiste em testes bimestrais, aplicados por digitalmente via plataforma a todos os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental até a 3ª série do Ensino Médio. Com questões alinhadas ao Currículo Paulista e aos novos materiais digitais propostos – impostos! –, essa avaliação gera resultados instantâneos no painel, projetando metas e lacunas de aprendizagem por escola, turma e estudante. Ao implementar provas em larga escala mais frequentes, a Secretaria intensificou a performatividade no cotidiano escolar – ou seja, a pressão para que escolas e professoras demonstrem resultados contínuos em métricas quantificadas de desempenho. O período letivo passou a ser cadenciado por ciclos de preparação para provas, análise de dados e remediação de indicadores baixos, integrados ao circuito das plataformas.

Também, neste contexto das plataformas, é inserida no cotidiano escolar a “Sala do Futuro”, interface que concentra ações de planejamento, registro e monitoramento do trabalho pedagógico, com migração de rotinas antes alocadas na Secretaria Escolar Digital e no Centro de Mídias SP. Na prática cotidiana, as docentes precisam registrar presença e conteúdo no Diário de Classe, que alimenta indicadores como Aluno Presente; realizam o Planejamento de Aula (com vídeos e formulários validados pela coordenação) e disponibilizam tarefas – formuladas pela SEDUC – pela Tarefa SP, que por sua vez exige que a frequência e os conteúdos sejam inseridos também no Diário de Classe. A gestão da escola deve acompanhar, através de seu *login* na própria Sala do Futuro, o cumprimento dessas exigências e realiza avaliações de aula pelo módulo Apoio Presencial. A própria Sala do Futuro gera relatórios diários que atribuem categorias (verde/amarelo) aos professores em função do registro de frequência e conteúdo. Em paralelo, o Super BI/Escola Total integra a Sala do Futuro a um painel com múltiplos indicadores (Plataformas, Formação, Professor Presente,

Saresp), centralizando o monitoramento e controle do trabalho de professores e estudantes.

Outro destaque para as mudanças da nova gestão foi a implementação dos materiais didáticos digitais. Primeiro, com a decisão política de substituir a adesão ao PNLD por um acervo digital próprio da SEDUC-SP para a formação geral básica, alinhado às avaliações padronizadas; depois, com a centralização do planejamento e da execução das aulas por meio de apresentações em slides e objetos digitais de aprendizagem disponibilizados via plataformas, que passaram a pautar o cotidiano das turmas; por fim, com a normatização e o monitoramento fino do uso desses materiais por meio de plataformas de gestão e indicadores (Maldonado; Jacomini, 2025; GEPUD; REPU, 2025). Na prática, a professora acessa o roteiro digital (slides) em um dispositivo digital e projeta na TV/projetor da sala de aula, enquanto os estudantes acompanham e registram em caderno; parte das ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo) e orientações de planejamento também migrou para o CMSP, com pauta definida centralmente pela Secretaria, reforçando a padronização de conteúdos e metodologias (Maldonado; Jacomini, 2025, p. 12).

Os efeitos desse cenário são o que se denomina “hiperburocratização” e gestão algorítmica do trabalho docente. Primeiro, há a intensificação do controle: a obrigação diária de registrar presença, conteúdo e tarefas; a atribuição de notas de conformidade à professora; e o acoplamento entre prescrição curricular (aulas digitais/slides) e métricas de desempenho nas plataformas (*Khan Academy, Matific, SPeak, Redação Paulista*), tudo consolidado no *Super BI* (GEPUD; REPU, 2025; Maldonado; Jacomini, 2025). Segundo, vemos multiplicar os efeitos disciplinares e sanções: coordenadores monitoram, em tempo real, os registros; há relatos de descontos salariais por ausência de lançamento no Diário, ainda que a aula tenha sido realizada pela professora; e orientações operacionais passam a circular por *lives* e e-mails, sem respaldo normativo formal, deslocando a regulação para comunicados efêmeros (GEPUD; REPU, 2025, p. 12). Terceiro, intensifica-se a dataficação da escola, ampliando a carga de formulários e relatórios e realçando o viés performativo de metas e painéis, o que reconfigura a autonomia docente e reorienta o tempo de trabalho para “alimentar sistemas” (Maldonado; Jacomini, 2025, p. 11). Essa governança por plataformas radicaliza traços burocráticos sob a retórica de “gestão baseada em evidências”, aproximando-se de um modelo de vigilância difusa e constante sobre professoras e estudantes (Maldonado; Jacomini, 2025, p. 17).

Em 2024, a política de uso obrigatório das plataformas digitais atingiu novo patamar rede paulista. A SEDUC-SP determinou que praticamente todas as dimensões da gestão escolar e da prática pedagógica passassem pelos sistemas digitais institucionalizados. Concomitantemente, intensificou – ainda mais! – o monitoramento digital em tempo real sobre as atividades de alunos e professoras. A SEDUC-SP passou a verificar diariamente o tempo de acesso e engajamento de cada usuário nas plataformas. Foram estabelecidas metas de uso mínimo de certos aplicativos educacionais, e até mesmo a frequência de tarefas postadas pelas docentes entrou no radar. Na plataforma Tarefa SP, é possível contabilizar quantas listas de exercícios cada professora envia aos alunos e quantas são resolvidas por eles. Para consolidar isso tudo na rotina escolar, portarias publicadas em 2024 (Resolução SEDUC-SP nº 4/2024 e nº 38/2024) instituíram mecanismos de responsabilização direta: a avaliação de desempenho dos diretores de escola passou a considerar dois indicadores centrais – (1) os resultados de sua escola no SARESP e (2) o conjunto de indicadores do painel Super BI, que refletem a adesão da escola às plataformas (GEPUD; REPU, 2025, p.31). De acordo com essas normas, uma escola que não atinja as metas de uso de plataformas ou de melhoria no SARESP implica na baixa avaliação de seu diretor, podendo levar à sua exoneração da função. Em outras palavras, vemos a vinculação institucional do desempenho tecnológico à carreira dos gestores, fechando o ciclo de *accountability* digital.

Tais medidas rapidamente repercutiram no cotidiano escolar. As narrativas das professoras-participantes dos grupos colaborativos desta pesquisa – incluídas necessariamente por estarem em efetivo exercício na sala de aula da rede pública paulista em 2024 – evidenciam e traduzem esses contextos políticos no cotidiano escolar. Nelas, relatamos a intensificação do controle por plataformas, a cobrança por metas derivadas do monitoramento disponível na plataforma Super BI, a bimestralização performativa da avaliação via Prova Paulista e a padronização do currículo mediada por materiais digitais. Perpassam nessas narrativas a sobrecarga de trabalho - tempo despendido alimentando sistemas, preenchendo formulários e acompanhando métricas algorítmicas –, a erosão da autonomia didático-pedagógica, a tensão gerencial e profissional – comunicações impositivas, temor de sanções e responsabilização individual – e as desigualdades infraestruturais – acesso, conectividade e disponibilidade de equipamentos – mas também a emergência de micro-resistências e recontextualizações: criamos brechas para mediar conteúdos,

ressignificar roteiros e proteger o tempo-espaço pedagógico frente à dataficação e à performatividade. Em síntese, o que narramos confirma que o trabalho vivo docente passou a ser atravessado por dispositivos normativos e técnicos que reordenam prioridades, deslocam o foco do encontro pedagógico para o cumprimento de indicadores e recolocam em disputa a nossa autonomia profissional.

5.2. Próximas cenas: as políticas no terreno das narrativas

O que fica, pois, do que discorremos ao longo deste episódio é o cenário político-educacional que circunscreve o trabalho das professoras na rede estadual paulista. As reformas inspiradas na gestão por resultados, a intensificação da plataformização e a reconfiguração digital da governança escolar produzem limites e possibilidades para a agência docente e práticas educativas, atravessando tempos, espaços e escolhas pedagógicas no cotidiano. Reafirmamos, nessa chave, que as políticas são encenadas nas escolas, isto é, reinterpretadas por coletivos profissionais situados em condições específicas, constituídos no contexto local, cultura e social que está inserido (Ball; Maguire; Braun, 2016). Ao recompor essas camadas, oferecemos um quadro contextual que sirva para a leitura interpretativa das narrativas, indicando os marcadores estruturais que tensionam invenções pedagógicas.

Os avanços na inserção das tecnologias digitais na rede estadual paulista nos últimos anos foram substanciais e multifacetados. Para as professoras, esse processo significou a transformação de suas práticas pedagógicas e de seu processo formativo contínuo. Muitas das docentes cujas narrativas compõem esta pesquisa vivenciaram a progressiva digitalização da escola: iniciaram a carreira em um contexto de livros e quadro negro e, ao longo dos anos, incorporaram computadores, internet, recursos multimídia e, mais recentemente, aulas on-line, inúmeras plataformas e inteligências artificiais ao repertório didático. Conhecer as políticas públicas, os dispositivos tecnológicos e as possibilidades e limites que atravessaram a atuação dessas professoras permite compreender melhor suas escolhas, desafios, adaptações e perspectivas narradas. Em outras palavras, as ações governamentais e iniciativas institucionais descritas aqui constituem o pano de fundo sobre o qual as docentes construíram suas histórias profissionais na cultura digital – um contexto indispensável para a compreensão franca e aprofundada que perseguimos nesta pesquisa narrativa.

Em uma perspectiva crítica, salientamos que a suposta flexibilidade prometida pelas novas tecnologias não é gratuita: a digitalização do ensino atua como dispositivo

de poder que disciplina professoras e estudantes. A pandemia acelerou a adoção de plataformas educacionais que operam como mecanismos de controle de desempenho sob um verniz neoliberal de autonomia e empreendedorismo. As professoras narram que a obrigatoriedade de cumprimento de metas via plataformas levou à fragmentação de tarefas, ao acúmulo de funções (do acompanhamento individual em múltiplos canais ao registro incessante de resultados) e a processos de sobrecarga, estresse e adoecimento. Esse arranjo também se traduz em perda de autonomia pedagógica e cerceamento da liberdade didática, quando sistemas externos limitam o planejamento e a criatividade docente ao impor parâmetros predeterminados (Cavazzani; Santos; Lopes, 2023).

Esse panorama histórico-institucional forma o contexto no qual se inscrevem as práticas investigadas nesta pesquisa narrativa. O social, o cultural, o econômico e o político atravessam a constituição da pessoa e da profissional; por isso, a história de vida de cada docente se entrelaça às políticas e às condições da rede em que atua. Ler as narrativas exige, portanto, articular singularidades biográficas e marcos coletivos – precisamente o que este episódio buscou oferecer (Sousa; Cabral, 2015).

Com o cenário agora composto, baixamos as luzes deste episódio para mudar o ângulo da câmera: no episódio seguinte, articularemos a cultura digital – na perspectiva da teoria histórico-cultural – ao contexto escolar e às práticas educativas e, no episódio subsequente, tomar as narrativas das professoras como eixo condutor. Passaremos do plano geral (as políticas e a arquitetura institucional) ao plano-sequência do chão da escola, onde a cultura digital aparece como mediação – ora como dispositivo de padronização e performatividade, ora como oportunidade de criação de sentidos e de diálogo. É nessa dobra entre estrutura e experiência que nos debruçaremos nas narrativas, reinterpretando os conceitos e categorias discutidas aqui às cenas vividas e narradas pelas protagonistas.

6. QUADRO TEÓRICO: os cenários e os coadjuvantes

Sinopse do episódio: Se cada narrativa depende de um universo coerente para existir, este episódio cumpre o papel de apresentar os fundamentos desse universo simbólico. São os cenários conceituais que sustentam a trama: as ideias, teorias e categorias que iluminam as interpretações e compõem os horizontes de leitura. Como numa série cujos episódios exigem enredos ancorados em coerência interna, aqui se constroem os alicerces filosófico-pedagógicos que embasam a investigação: a teoria histórico-cultural, os conceitos de cultura digital, a hermenêutica narrativa. Cada autor citado atua como coadjuvante essencial – não à margem, mas compondo o elenco que dá densidade e consistência ao enredo principal. Este episódio é, portanto, um mergulho nas estruturas que sustentam as cenas da pesquisa, oferecendo lentes críticas e sensíveis para a leitura do que as protagonistas vivenciam no cotidiano escolar.

Antes de avançarmos, é preciso que eu te diga: este é um capítulo conceitual. Aqui não aparecerão as narrativas das professoras que fizemos nos grupos colaborativos; nosso objetivo com este episódio é preparar as lentes teóricas com as quais, mais adiante, revisitaremos o cotidiano escolar. A proposta é caminharmos num diálogo claro sobre as ideias que sustentam as interpretações: definiremos cultura e desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural, explicitaremos o que entendemos por cultura digital e situaremos as mediações – semióticas, técnicas e institucionais – que atravessam a escola contemporânea. Ao final, essas lentes estarão prontas para focalizar as cenas narradas pelas protagonistas nos próximos episódios.

O percurso teórico que aqui fazemos não é um desvio, mas a própria via de acesso para compreender a realidade escolar atravessada pela cultura digital. Em vez de “aplicar” uma teoria às falas, buscamos construir um horizonte de inteligibilidade: categorias, conceitos e eixos que nos permitam reconhecer, nas práticas ordinárias, as tensões entre autonomia docente, plataformização, performatividade algorítmica e regimes de monitoramento. Ao explicitar previamente essas chaves, reduzimos ruídos interpretativos e ganhamos densidade para ler a escola como espaço histórico de humanização – e como fronteira em disputa no presente digital.

No “6.1. Um conceito de cultura”, te apresentamos a teoria histórico-cultural e demarcamos a centralidade da mediação social e semiótica no desenvolvimento humano, articulando leituras de cultura – históricas, sociológicas e antropológicas – para delimitar a

compreensão do termo neste estudo. Em seguida, no “6.2. Cultura digital”, delineamos o fenômeno: mapeamos definições e distinções, exploramos potencialidades e explicitamos limites e desafios. Esse encadeamento culmina no “6.3. A cultura digital na perspectiva histórico-cultural”, onde sintetizamos os eixos de leitura que operam como ponte entre teoria e empiria.

Num contexto em que a escola é interpelada por plataformas, métricas e *scripts* de uso “obrigatório”, recuperar a cultura como matéria-prima do humano e a mediação como condição do aprender nos permite disputar sentidos: afirmar a escola como território de produção de significados, não apenas de consumo de conteúdos; sustentar a docência como práxis intencional, não mera execução protocolar; reorientar o debate sobre tecnologias para perguntas éticas e educativas, e não apenas instrumentais.

Assim, ficamos combinados: aqui definimos as lentes; no episódio 7 as retomaremos para articular, em diálogo indiciário, os conceitos apresentados com o que narram as professoras – fazendo emergir, nas brechas do cotidiano, tanto as possibilidades quanto as contradições da cultura digital na prática educativa.

6.1. Um conceito de cultura

6.1.1. A teoria histórico-cultural

Para iniciarmos nossa conversa nesse episódio, preciso te apresentar a teoria histórico-cultural. Desenvolvida a partir do início do século XX, essa teoria tem como um de seus principais expoentes o psicólogo soviético Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934). Inserido na efervescência intelectual e política que sucedeu a Revolução Russa de 1917 e fundamentado pelas ideias da revolução, Vigotski buscou compreender o desenvolvimento psicológico humano a partir de um prisma que articulasse os processos naturais e sociais. Sua teoria rompe com abordagens que tomavam os fenômenos psicológicos apenas em nível individual ou inato. Vigotski (1998) postula que a dimensão social é essencial para a constituição do psiquismo humano, pois é através da interação social que o sujeito reorganiza seu modo de pensar, agir e sentir.

Entretanto, essa inserção histórica – inevitável a qualquer sujeito humano, situado no tempo e espaço – delimita o alcance temático de sua obra: não encontramos em seus escritos noções relativas às TDIC ou à cultura digital, uma vez que tais realidades pertencem a problemáticas do nosso tempo. Isso não nos inviabiliza, contudo, um diálogo entre a psicologia histórico-cultural e as atuais

discussões sobre a digitalização da educação. As conceituações vigotskianas constituem um arcabouço conceitual potente para compreendermos como as interações mediadas pela/na/com a cultura digital reconfiguram o desenvolvimento humano e a constituição subjetiva. A seguir, neste episódio, mobilizamos – junto à teoria histórico-cultural e seus pensadores e pesquisadores – essas contribuições para construirmos, a partir delas, um olhar crítico sobre o fenômeno da cultura digital nas práticas educativas – deixando claro que não se trata de uma “aplicação direta” da teoria, mas da elaboração de interpretações orientadas por seus fundamentos teórico-metodológicos.

A partir dessa teoria, o desenvolvimento humano é concebido sob um olhar metodológico singular até então. Como assinala Pino (2005), Vigotski afirma que o relevante não é a explicação dos fenômenos psicológicos isoladamente, mas sobretudo a criação de uma metodologia capaz de estabelecer as leis históricas que determinam tais fatos psicológicos:

Servindo-se do exemplo do que fez Marx em O Capital, cujo valor, segundo ele, reside muito mais na metodologia que lhe permite estabelecer as leis históricas que determinam os fatos económicos do que propriamente na crítica do sistema capitalista, Vigotski propunha que, mais do que tentar explicar os fatos psicológicos, o importante é criar uma metodologia que seja capaz de permitir estabelecer as "leis históricas" que os determinam. (Pino, 2005, p. 29)

Esta forma de olhar permite compreender o desenvolvimento psicológico humano como um processo histórico-cultural complexo, no qual o indivíduo ocupa uma posição singular como parte integrante da natureza. De fato, o ser humano é capaz de transformar ativamente a natureza, alterando seu próprio meio em função de objetivos previamente definidos. Nesse processo, o sujeito não apenas modifica as disposições dadas pelo ambiente que o rodeia, mas, dialeticamente, transforma-se a si mesmo, assumindo um papel central no desenvolvimento da sua própria evolução. Dessa maneira, história e natureza se entrelaçam, sendo impossível compreender uma sem referência à outra.

Nesse sentido, as funções psicológicas humanas (por exemplo, linguagem, memória, imaginação, pensamento), seguindo o que afirma o autor soviético, dizem respeito aos fenômenos e processos constitutivos da atividade humana, contemplando tanto as funções elementares (de base biológica) quanto as superiores (de natureza cultural). De acordo com Vigotski, tais funções não podem ser entendidas

isoladamente, pois se fundem e interpenetram continuamente ao longo do desenvolvimento humano, formando um sistema de alta complexidade. É importante ressaltarmos que, no escopo da teoria histórico-cultural, podemos entender as funções superiores em decorrência das relações sociais, que são internalizadas pelos sujeitos. É nessa esteira que Pino afirma, ao relacionar a teoria de Vigotski com os estudos de Marx, que “a natureza psicológica da pessoa é o conjunto das relações sociais, transferidas para dentro e que se tornaram funções da personalidade e forma da sua estrutura [...] Todas as funções mentais superiores são a essência de relações internalizadas de uma ordem social” (Pino, 2005, p. 101). Discorreremos mais sobre essas implicações a seguir.

É nesse movimento que as funções biológicas se transformam sob as ações culturais e, de outro lado, estas têm naquelas o suporte de que precisam para constituir-se, o que as torna, em parte, condicionadas pelo amadurecimento biológico daquelas. Essa articulação complexa entre biologia e cultura manifesta-se naquilo que Vigotski define como lei genética geral do desenvolvimento cultural: cada função psicológica aparece inicialmente no plano social (interpsicológico) e, somente depois, é internalizada pelo indivíduo no plano psicológico (intrapsicológico). Conforme ressalta Pino (2005, p. 31), “no desenvolvimento cultural da criança cada função aparece em cena duas vezes, em dois planos, primeiro o social, depois o psicológico, primeiro entre pessoas como uma categoria interpsicológica, depois no interior da criança como uma categoria intrapsicológica”. Dessa forma, o desenvolvimento humano é, fundamentalmente, social.

Isto posto, fica-nos evidente o papel desempenhado pelas relações sociais no desenvolvimento psicológico humano. É nesse ínterim que podemos olhar para cultura como articuladora da natureza humana. A emergência da consciência humana se torna possível devido à capacidade única do ser humano de criar e assumir meios técnicos e simbólicos para agir sobre a natureza, desenvolvendo suas próprias condições de existência.

É nesse sentido que Vigotski assinala que o desenvolvimento das pessoas implica um duplo nascimento: além do nascimento biológico, há também um nascimento cultural, importante para emergir as funções psicológicas superiores que são definidoras do humano. Nas palavras de Pino, “a história do ser humano implica um novo nascimento, o cultural, uma vez que só o nascimento biológico não dá conta

da emergência dessas funções definidoras do humano” (2005, p. 47). A cultura, portanto, assume a condição de matéria-prima do desenvolvimento humano.

A corrente histórico-cultural de psicologia, cuja figura de proa é Lev S. Vigotski, constitui uma exceção na história do pensamento psicológico, não só porque introduz a cultura no coração da análise, mas sobretudo porque faz dela a "matéria-prima" do desenvolvimento humano que, em razão disso, é denominado "desenvolvimento cultural", o qual é concebido como um processo de transformação de um ser biológico num ser cultural. (Pino, 2005, p. 52)

Adensando nosso discurso com/a partir dessa perspectiva, podemos inferir que um dos significados de produzir cultura é conferir significação à natureza, atribuindo a ela uma dimensão simbólica. Essa passagem do biológico ao simbólico, do natural ao cultural constitui o ponto central do desenvolvimento humano, que ocorre, primeiramente, por meio da apropriação das produções culturais em contextos sociais específicos. Nessa trajetória de desenvolvimento cultural, a mediação social, proporcionada pelo Outro⁹, desempenha um papel central. O universo cultural humano é o universo das significações, ao qual o sujeito tem acesso por meio de uma dupla mediação: a dos signos (principalmente da linguagem) e a do Outro, detentor e transmissor dessas significações. De fato, como apresenta Vigotski,

[...] poderíamos dizer que é por meio dos outros que nos tornamos nós mesmos [...]. Isso também constitui a essência do processo do desenvolvimento cultural traduzido numa forma puramente lógica. O indivíduo torna-se para si o que ele é em si pelo que ele manifesta aos outros.” (Vigotski, 1999, p. 105)

A seguir, exploramos o conceito de cultura nas ciências humanas e na teoria histórico-cultural e apresentamos demais conceitos vigotskianos relevantes para essa nossa investigação.

6.1.2. Conceito de cultura nas ciências humanas e na teoria histórico-cultural

Seguindo a compreensão da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano, é relevante explicitarmos a concepção de cultura em Vigotski, mesmo que o teórico não tenha se dedicado a uma discussão sistemática desse conceito em seus escritos. A seguir, exploramos o conceito de cultura nas óticas etimológica, histórica, sociológica e antropológica que nos subsidia a compreender o conceito na teoria de Vigotski.

⁹ Quando grafamos com inicial maiúscula, “Outro” refere-se ao sujeito que ocupa o papel de mediador cultural no processo de desenvolvimento psicológico humano e internalização das funções psicológicas superiores, conforme a perspectiva sócio-histórico-cultural de Vigotski.

Do ponto de vista etimológico, a palavra “cultura” tem sua raiz no verbo latino *colere* (-ō, -uī, *cultum*), cujo significado original remete à ideia de “cultivar a terra”. Essa conotação agrícola foi expandida para abranger o desenvolvimento de certas faculdades do “espírito” – o chamado *cultura mentis*, cultivo da mente – e o aprimoramento de qualidades pessoais. Sob esse prisma, o ser humano desponta como “aquele que cultiva”: não apenas o solo, mas também a si mesmo, suas capacidades e seu mundo interior. Em outras palavras, ele cultiva também a própria subjetividade e as formas de se relacionar com o mundo, o que inaugura um aparente contraponto entre natureza e cultura. Se, por um lado, a natureza diz respeito ao âmbito biológico e às condições dadas, por outro, a cultura surge como um movimento humano de significação e modificações – por ação humana e técnicas/instrumentos criados para este fim – desse plano natural, conferindo-lhe novas possibilidades de existência.

De forma ampla, podemos dizer que qualquer manifestação humana constitui cultura, pois ela se faz presente nas mínimas expressões cotidianas do indivíduo, assim como nos grandes feitos civilizatórios. A própria noção de “manifestação” já indica a relevância do ato expressivo: sempre que os sujeitos nos expressamos, fazemos a partir de uma matéria – elemento proveniente da natureza – à qual acrescentamos uma forma, dotada de um significado que antes não estava ali. O que torna o ser humano um ser cultural é justamente essa capacidade de “revestir” a matéria com significados, produzindo algo que extrapola o que é meramente dado pela natureza. A cultura, portanto, concretiza-se em tudo aquilo que leva a marca humana (Echevarría; Stork, 2016).

Nessa perspectiva, a cultura não é algo oposto ou alheio à natureza, mas sim uma continuação reorientada de sua materialidade, não implicando uma ruptura entre o ser humano e o mundo natural. Quando – nós – os indivíduos transformamos a natureza em função de objetivos previamente estabelecidos, a re-interpretamos e a re-criamos, fazendo emergir a produção humana como fruto de uma ação essencialmente coletiva e histórica. Vale destacar que essa produção cultural se realiza com e na própria natureza, transformando-a sem que sua materialidade seja apagada ou negada. Assim, a cultura é social por definição: ela é gestada a partir de convenções estabelecidas pelos grupos humanos que compartilhamos um mesmo espaço e, dessa forma, desenvolvemos códigos, ritos, linguagens e sentidos. O ato de cultivar, nesse sentido, jamais ocorre no vazio ou isolado: ele é parte de um esforço

coletivo e intersubjetivo de dar forma e significado ao mundo, articulando experiências e saberes em torno de valores e símbolos comuns.

Assumindo esse caráter expressivo e comunicativo, a cultura revela-se indissociável da vida social. Se a expressão do ser humano é sempre cultural, isso decorre do fato de que toda criação humana está imbricada em um contexto de relações sociais. Dessa forma, compreender a cultura requer atentar-se ao modo como os indivíduos – inseridos em grupos, comunidades e sociedades – estabelecemos, renovamos e transmitimos significados. A linguagem falada, por exemplo, aparece como um dos principais meios por meio dos quais nos comunicamos e, simultaneamente, construímos novas formas de perceber e atuar sobre a realidade. Assim, podemos dizer que, no interior de uma perspectiva histórico-cultural, a cultura não se limita a um conjunto de “objetos” ou “tradições” estáticas; ela é tarefa criadora, continuamente alimentada pelo entrelaçamento de ações, interpretações e reelaborações, garantindo a continuidade e a transformação das práticas humanas.

Sob outro ponto de vista: a história, enquanto ciência humana, tem compreendido o conceito de cultura para além de um “nível” superposto ao econômico e ao social. A virada cultural que atravessou a historiografia ocidental dissolveu a hierarquia que separava economia, sociedade e “esfera cultural”, fazendo da cultura um operador analítico para compreender todos os domínios da vida humana. Roger Chartier observa que a história cultural deve ser “o estudo dos processos com os quais se constrói um sentido”, deslocando o olhar para as práticas plurais que produzem e dão significados divergentes à realidade (Chartier, 1988). Nesse movimento, cultura deixa de ser simples repertório de obras e passa a designar, antes, as classificações, exclusões e disputas simbólicas mediante as quais grupos sociais produzem o mundo como representação.

Em outras palavras, segundo essa perspectiva histórica, cultura não pode ser reduzida a um acervo de objetos; ela inclui modos de leitura, de escuta, de ritual, as estratégias pelas quais sujeitos se apropriam de bens simbólicos e reelaboram sua identidade social. Carlo Ginzburg radicaliza essa viragem deslocando a escala analítica para o microscópico, ao propor o paradigma indiciário – que utilizamos para compreendermos as narrativas das professoras. Nesse paradigma, o que é central é reconhecermos na pista mínima o índice de uma configuração cultural mais vasta (Ginzburg, 1989). Para ele, o historiador, comparado a um “detetive”, infere causas a

partir de efeitos aparentemente marginais, deslocando o conhecimento da comprovação direta para a plausibilidade conjectural. Na definição corrente, o paradigma indiciário privilegia detalhes, resíduos e sinais involuntários, supondo que todo documento carrega excessos de sentido que denunciam universos mentais e conflitos submersos. A cultura que Ginzburg reconstrói não é a dos grandes feitos político sociais que mobilizam superestruturas e reverberam nas sociedades, mas a das interpenetrações mínimas, que estão postas na cotidianidade dos sujeitos em suas histórias pessoais e sociais. É nessa esteira que a micro-história indica o drama de linguagens e sentidos e faz emergir o tecido plural das significações (Ginzburg, 1989).

No campo da sociologia, Raymond Williams, intelectual inglês, compreende a cultura como o “modo de vida completo” de um grupo ou de uma sociedade (Azevedo, 2017; Tavares, 2008). Esse modo de vida inclui valores, crenças, costumes, práticas cotidianas, instituições, criações artísticas e literárias, entre outros elementos. Segundo Williams, as formas culturais não são estáticas, mas sim resultado de processos históricos e sociais. Elas se desenvolvem a partir de conflitos, disputas de poder e transformações ao longo do tempo. Desse modo, a cultura é produto de relações sociais e simultaneamente elemento que as influenciam, em um processo dinâmico e contínuo. Em seus estudos, Williams mostra como a cultura não pode ser separada das estruturas sociais e econômicas de uma determinada época. Ele argumenta que as instituições culturais e as práticas simbólicas têm bases materiais: a cultura é condicionada por relações de produção, mas também interfere na maneira como essas relações são vividas e reproduzidas. Segundo afirma, a linguagem está estreitamente ligada à forma como a cultura é produzida e vivida, mostrando que o significado das palavras reflete e atravessa as transformações históricas e sociais. Diferentemente de uma visão que enxerga a cultura como algo passivo ou meramente reflexo das estruturas sociais, Williams destaca que a cultura é um processo ativo, produzido e reproduzido pelas pessoas em nossa vida cotidiana. Há uma interação permanente entre a experiência vivida, as tradições herdadas e as possibilidades de inovação e criação de novos significados.

Isto posto, é relevante te esclarecer, preliminarmente, que Vigotski não chegou a formular um conceito próprio e sistemático de cultura, tampouco dedicou um exame epistemológico detido ao termo. Na maior parte de sua obra, a referência à cultura surge como expediente analítico para explicitar o processo de constituição

histórico-social no desenvolvimento psicológico humano. Ainda assim, por assumir explicitamente o materialismo histórico-dialético, o autor confere à cultura posição central em sua explicação do desenvolvimento. Nas palavras do próprio autor, “cultura é o produto, ao mesmo tempo, da vida social e da atividade social do homem” (Vigotski, 1999, p. 106). Ao afirmar isso, Vigotski destaca que a cultura é, por um lado, “produção humana” – sendo indissociável dos processos de criação simbólica e material – e, por outro, fruto de práticas coletivas, isto é, da “vida social” e das atividades que os sujeitos desenvolvem em conjunto.

A centralidade da cultura para Vigotski reside menos na elaboração de um construto teórico específico e mais em seu papel constitutivo: ela transforma não apenas o meio externo, mas também reconfigura as nossas funções psicológicas elementares, submetendo-as às leis da história. Nesse sentido, “a cultura não cria nada, apenas modifica os dados naturais para adaptá-los aos objetivos do homem” (Vigotski, 1999, p. 106), elucidando a relação dialética entre base biológica e construção cultural. Desse modo, para Vigotski, a cultura figura como o alicerce do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois é ela que fornece os instrumentos e signos necessários para a constituição e consolidação das formas mais complexas do fazer humano. É nessa esteira que Bernardes (2011) afirma que, para a psicologia histórico-cultural, os processos de constituição cultural:

[...] não prescinde das influências biológica e ambiental, porém estas não são consideradas determinantes, sendo constituídas dialeticamente nas relações entre o homem e a natureza. O que determina a condição de existência dos sujeitos são as atividades humanas em geral das quais eles participam, pois são nelas que se objetivam possibilidades para que ocorra a transformação da condição humana a partir das condições instituídas historicamente, criadas pela vida em sociedade, pela socialidade (Bernardes, 2011, p. 324-325).

Podemos afirmar que a teoria histórico-cultural, ao enfatizar a cultura como “matéria-prima” do desenvolvimento humano, coloca as relações sociais no centro do processo de constituição das funções psicológicas superiores. A esse respeito, Pino (2000) destaca que a natureza essencialmente social dessas funções aparece em dois grandes momentos na obra de Vigotski, ambos ancorados na ideia de que a mediação do Outro é condição necessária para o desenvolvimento psicológico.

Em primeiro momento, destacamos que Vigotski salienta a origem social das funções mentais superiores, evidenciando que cada função psicológica se configura, inicialmente, como uma “relação social” estabelecida entre o Eu e o Outro (Eu ↔

Outro), para depois ser apropriada pelo sujeito no nível intrapsicológico. Esse percurso, ilustrado pela afirmação “a relação ‘Eu me relaciono comigo tal como as pessoas se relacionaram comigo’” (Pino, 2005, p. 104), corresponde à lei genética geral do desenvolvimento cultural apresentada anteriormente, o que mostra como o indivíduo internaliza os modos de interação social de que participa.

Em um segundo momento, Vigotski reforça que as funções superiores são, em suma, relações sociais internalizadas. Ao assumir que as funções psicológicas superiores – como pensamento, linguagem, memória, imaginação – advêm das relações sociais, Vigotski se aproxima do princípio marxista de que “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (Marx, 2020, p. 43). Assim, essas funções não preexistem às condições reais de existência criadas pelos homens, mas emergem precisamente dessas condições. Em outras palavras, a verdadeira natureza da *psique* humana só pode ser compreendida em sua dimensão histórica-social.

Assim, pensamento, linguagem, consciência, percepção, memória etc. não preexistem às condições reais de existência criadas pelos próprios homens, mas emergem a partir delas. Em outros termos, isso quer dizer duas coisas: primeiro, que são as condições de existência criadas pelo homem (qualquer que seja a sua possível conotação), não as condições naturais, que podem dar origem a essas funções, embora estas condições constituam os alicerces delas; segundo, que essas funções não são anteriores ao desenvolvimento histórico do homem, mas que se constituem nele, ao mesmo tempo que elas o constituem (Pino, 2005, p. 106).

É nesse sentido que a cultura, entendida como o conjunto de práticas, significados e instrumentos simbólicos produzidos coletivamente, é meio sobre o qual essas funções se desenvolvem. A passagem do plano interpessoal para o intrapessoal traduz o movimento de internalização das relações sociais, que se convertem em funções psicológicas constitutivas do sujeito. Importante ressaltar que “as funções mentais superiores não são simples transposição no plano pessoal das relações sociais, mas a *conversão*, no plano da pessoa, da *significação* que têm para ela essas relações, com as posições que nelas ocupa e os papéis ou funções que delas decorrem” (Pino, 2005, p. 107, *grifo nosso*). Em outras palavras, qualquer indivíduo não se limita a reproduzir internamente as interações que vivencia no meio social; ele as reconstrói a partir de suas posições e papéis assumidos em diferentes práticas sociais, reelaborando ativamente as mediações culturais, semióticas e afetivas que recebe do ambiente.

É importante frisarmos a relação que é apresentada por Vigotski entre cultura e relações sociais. Sobre isso, afirma Pino (2000, p. 53):

Num sentido mais amplo, diz Vigotski, “tudo o que é cultural é social”, o que faz do social um gênero e do cultural uma espécie. Isso quer dizer que o campo do social é bem mais vasto que o da cultura, ou seja, que nem tudo o que é social, é cultural, mas tudo o que é cultural, é social.

Isto posto, precisamos compreender o lugar que o signo e o processo de significação ocupam na perspectiva de Vigotski. De início, vale ressaltar que a principal função do signo é significar, ou seja, possibilitar a produção de significado acerca da realidade. Nesse sentido, como afirma Pino (2005, p. 147),

significar é encontrar para cada coisa o signo que a representa para si e para o Outro. É passar do plano do perceptível ao do enunciável e do inteligível. É encontrar a razão que permite relacionar as coisas entre si e, dessa forma, conhecê-las. É dizer o que elas são. Em suma, é conferir-lhes outra forma de existência.

Esse ato de conferir significado se revela como condição de possibilidade para a atividade cognitiva tipicamente humana, fortemente marcada pela dimensão social e histórica.

Para Vigotski, a articulação entre atividade prática e uso de signos (em especial, a palavra) constitui o momento do desenvolvimento intelectual em que ocorre uma nova reorganização do comportamento do sujeito. Esse processo, porém, não é espontâneo nem fruto de mero hábito, mas “o produto de um processo profundamente enraizado de desenvolvimento em que a história do sujeito individual está completamente ligada à sua história social”. Em outras palavras, antes de o indivíduo empregar o signo como meio de autocontrole – isto é, um recurso para organizar e regular a própria ação –, tal signo funcionou como instrumento pelo qual a sociedade exerceu controle sobre o seu agir. A dimensão cultural, portanto, antecede e possibilita a dimensão individual do uso do signo. Dessa forma, o vínculo entre pensamento e palavra evidencia a indissociabilidade de duas funções que, ainda que distintas, se constituem mutuamente. Sobre isso, Pino (2005, p. 141) diz:

A unidade que, segundo ele [Vigotski], retém as propriedades do pensamento é o significado da palavra, o qual é um amálgama tão estreito de pensamento e fala que fica difícil dizer se estamos diante de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento.

A palavra despida de significado não expressa nada, do mesmo modo que o significado, na ausência de um suporte linguístico, não se atualiza em um ato

comunicativo. Desse modo, podemos entender que a fala, linguagem expressa, é fundamentalmente um evento social – há sempre um locutor em inter-ação com um inter-locutor – e, nesse ambiente relacional, o significado da palavra atua como nexo entre pensamento, linguagem e realidade.

Ao compreender os signos como criações humanas que representam as imagens que o ser humano se faz da realidade, Vigotski enfatiza a capacidade do sujeito de “distanciar-se de algo que faz parte de seu próprio ato de percepção” e, ao mesmo tempo, “pensar a realidade”. Isso é possível porque, pela invenção de signos, o ser humano passamos a dispor de equivalentes simbólicos para fenômenos concretos e singulares, conseguindo, assim, reconfigurar o modo como os percebemos, organizamos e comunicamos. Em tal processo, o signo exerce dupla função: a de comunicar – “agir sobre as pessoas e sobre si mesmo, produzindo mudanças nelas e em si próprio” – e a de representar, isto é, “estar presente no lugar de outra coisa”. É nesse sentido que os signos “domesticam o tempo e o espaço”, criando um tempo e um espaço humanos, não mais meramente biológicos (cf. Pino, 2005, p. 141-143).

Assim, a atividade semiótica (ou seja, a atividade de produção, circulação e (re)elaboração de significações) está na base tanto das transformações que o indivíduo opera na natureza quanto da própria constituição humana enquanto ser cultural. Produzir cultura, nesses termos, significa imprimir na natureza uma significação, adequando-a às finalidades humanas ao mesmo tempo em que se recriam as possibilidades de existir e conhecer.

Transformar a natureza em cultura é produzir nela mudanças que, na sua materialidade, veiculem uma ideia ou significação, de maneira que possa ser pensada e comunicada. Portanto, a ordem cultural pressupõe a ordem natural, mas esta pressupõe aquela para transcender seus próprios limites e adquirir uma nova forma de existência. Ordens diferentes e opostas, natureza e cultura são mutuamente constitutivas. Elas se entrelaçam no universo do signo. (Pino, 2005, p. 147)

Em suma, o processo de significação constitui o cerne da dinâmica histórico-cultural do desenvolvimento, pois é por meio do signo que o sujeito se apropria simbolicamente do mundo, reconstrói ativamente sua relação com a realidade e se configura como parte de uma comunidade produtora e transmissora de significados.

6.1.3. O desenvolvimento psicológico na mediação cultural

Ao compreendermos o desenvolvimento humano sob a ótica da teoria histórico-cultural, torna-se evidente que o nascimento biológico do sujeito não se esgota em sua dimensão puramente natural. Antes mesmo de vir ao mundo, a criança já ocupa um lugar simbólico no imaginário social. Desse modo, mesmo sem ter nascido, o indivíduo se insere em redes de significados, papéis e expectativas, o que confere a este evento uma conotação propriamente cultural. Conforme enfatiza Vigotski, sublinhando que já no início da vida a relação da criança com o mundo é mediada socialmente pelo outro:

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (Vigotski, 1998, p. 33).

É nesse contexto que reiteramos que o meio cultural desempenha um papel central. Sendo este a totalidade das condições de existência criadas pelas sociedades ao longo da história, esse meio compreende muito mais do que a dimensão material: inclui um complexo sistema de relações sociais, normas, valores e símbolos que definem a convivência humana em cada grupo e época histórica. Nessa perspectiva, Vigotski argumenta que “o meio [...] não pode ser analisado por nós como uma condição estática e exterior com relação ao desenvolvimento, mas deve ser compreendido como variável e dinâmico” (Vigotski, 2010, p. 691), evidenciando o caráter histórico e relacional das influências do meio no desenvolvimento. É precisamente nesse cenário cultural que se dá o processo de desenvolvimento psicológico do ser humano, de natureza cultural. Essa afirmação decorre do fato de que, se a cultura consiste no “conjunto das obras humanas” e o que lhes é específico é sua significação, então, para que a pessoa se constitua como ser plenamente humano, ela deve apropriar-se gradualmente das significações atribuídas pelos indivíduos a todas as coisas – seja o mundo em geral, seja a existência humana ou as condições que a envolvem.

Nesse movimento de desenvolvimento, vale destacar que há uma condição primária assegurada pela natureza: o sujeito, ao nascer, dispõe de um conjunto genético que possibilita seu engajamento nas relações sociais. Contudo, esse

equipamento biológico, por si só, não garante a aquisição das funções psicológicas superiores, pois é imprescindível a mediação do Outro:

No momento do nascimento, a criança possui o equipamento genético e neurológico da espécie – o que, em princípio, é garantido pela natureza no próprio ato da gestação – e que, com a ajuda do Outro, integre-se, progressivamente, nas práticas sociais do seu grupo cultural (Pino, 2005, p. 153).

A mediação do Outro, no entanto, não deve ser interpretada como um processo unilateral. Se, por um lado, a pessoa depende ativamente de figuras que facilitem seu ingresso nas práticas sociais e culturais, por outro, ela não ocupa uma posição meramente passiva. Ao contrário, engaja-se nesse processo, recriando ativamente as significações que recebe, ajustando-as às suas capacidades, interesses e condições de desenvolvimento. Como enfatiza Pino, “a mediação do Outro é condição necessária, mas não suficiente para que ocorra esse processo”.

Essa dupla dependência – à herança biológica e à herança cultural mediada pelo Outro – define a própria dinâmica do processo de humanização. Se o nascimento biológico inaugura a vida, é o meio cultural que determina as possibilidades de desenvolvimento do indivíduo, introduzindo-o nos sistemas de significação construídos historicamente pelo grupo ao qual pertence. Nessa direção, o próprio Vigotski distinguiu “duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento: de um lado, os processos elementares, de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sociocultural” (Vigotski, 1998, p. 6), indicando que a humanização resulta do entrelaçamento dessas duas vertentes. Assim, pode-se dizer que o desenvolvimento psicológico é um contínuo processo de transformação: ao mesmo tempo em que a pessoa atualiza suas potencialidades genéticas, ela assimila as práticas e símbolos de sua cultura, transcendendo, portanto, o que é meramente natural, embora sem eliminar o fundamento material desse processo.

Se o ser humano define-se como um ser cultural, como sustentam Vigotski e os autores da corrente histórico-cultural, o desenvolvimento da criança é um processo de constituição nela dos modos de funcionar humanos (falar, pensar, agir etc.) e do saber necessário para esse funcionar, já que “falar” pressupõe que algo seja dito e “pensar” que algo seja pensado, pois não há falar sem coisa falada nem pensar sem coisa pensada. Isso quer dizer que o desenvolvimento cultural da criança, *mais do que inserção dela na cultura, é inserção da cultura nela para torná-la um ser cultural*. (Pino, 2005, p. 158, grifo nosso)

A esse processo de conversão e internalização do mundo cultural no desenvolvimento psicológico pessoal, Vigotski denomina mediação semiótica. Esse

processo que capacita o sujeito a utilizar dos meios simbólicos apreendidos do meio cultural, tornando-se “intérprete do mundo e comunicador com os outros homens”. A mediação semiótica permite, assim, transformar os signos, procedentes do meio externo, alheios ao sujeito, “em algo que lhe seja próprio, sem deixar de ser próprio dos outros”. Aqui, os signos não apenas são canal de significação, mas conversor das significações culturais sociais em significação pessoal. De acordo com Vigotski, a introdução de instrumentos simbólicos no comportamento “confere à operação psicológica formas qualitativamente novas e superiores, permitindo aos seres humanos [...] controlar o seu próprio comportamento” (Vigotski, 1998, p. 54), ou seja, os signos funcionam como mediadores que redefinem a atividade psicológica em um outro nível e compartilhado culturalmente.

“A existência de um processo de internalização que permita a passagem do plano social para o da subjetividade é uma necessidade lógica, o que o torna fundamental na constituição cultural do ser humano.” (Pino, 2005, p. 161). Em outras palavras, a pessoa integra seu repertório cultural a partir da assimilação de formas sociais.

Ao nos debruçarmos sobre a cultura digital na segunda parte deste texto, partimos da premissa de que o desenvolvimento humano, histórico e culturalmente constituído, e a vida em sociedade são estabelecidos por signos, práticas e instrumentos simbólicos. Se, em Vigotski, a mediação cultural se dava principalmente pela linguagem e por outros instrumentos socialmente partilhados da época, hoje observamos que as tecnologias digitais inauguram e alteram os modos de interação, aprendizado e produção de significados.

Importa-me te destacar – após esse discurso e apresentação da teoria histórico cultural – que, mesmo nesse contexto digital, a atividade de significação permanece como eixo central do desenvolvimento humano. Assim, o conceito de cultura delineado até aqui mantém plena vigência no âmbito digital, configurando-se também como expressão simbólica da experiência humana. Essa conexão entre a proposta histórico-cultural e a cultura digital reforça a ideia de que o humano se faz na relação dinâmica e contínua com seu meio, e que compreender esse processo requer olhar para a história, para a coletividade e para as transformações presentes.

Assim, ao refletirmos sobre o conceito de cultura à luz da teoria histórico-cultural e – como faremos a seguir – diante do fenômeno da cultura digital, é imprescindível te adiantar que a cultura digital se trata, sobretudo, de um processo de

simbolização da simbolização, isto é, da produção de novos signos a partir de realidades já simbólicas, culturalmente socializadas. O que realizamos na cultura digital já parte de representações simbólicas das experiências humanas cotidianas, sobre a qual se opera um novo movimento de significação – aquilo que poderíamos considerar propriamente como ressignificação, isto é, significação da significação. Esse processo nos mostra que o fenômeno digital se instaura justamente como um aprofundamento da complexidade simbólica, criando espaços de existência virtualizada, cuja natureza paradoxal é marcada pelo simultâneo existir e não existir das realidades por ela representadas. Essa dimensão da cultura digital, caracterizada pela virtualização e complexificação das práticas simbólicas, exploraremos detalhadamente nos próximos subcapítulos.

6.2. Cultura digital

6.2.1. Enfoques e retratos de conceitos

Fulana desperta com o som de um aplicativo de despertador no celular, e, antes de se levantar, já verifica no celular as mensagens do grupo da família, condomínio e os compromissos do dia na agenda digital. Enquanto prepara o café da manhã para si e para as crianças, revisa o calendário de trabalho em seu *tablet*, conferindo se há alguma reunião urgente enquanto acompanha as notícias em um *podcast* diário ligado em sua *smartTV*. No trajeto para levar os filhos à escola, usa um aplicativo de geolocalização que calcula a melhor rota em tempo real. Chegando ao trabalho, participa de reuniões virtuais com colegas em diferentes cidades, compartilhando documentos e planilhas na nuvem. Na hora do almoço, faz uma chamada de vídeo para casa, conversando rapidamente com as crianças e conferindo se tudo está bem. Aproveita o tempo livre para fazer o pagamento das contas domésticas via aplicativo do banco e compra um presente de aniversário para sua amiga pelo site de *marketplace*. À tarde, ela segue recebendo notificações sobre *e-mails* pendentes e atividades escolares dos filhos. Ao retornar para casa, ajuda na lição de casa das crianças, realizada em plataformas digitais educacionais, pede refeição para todos pelo aplicativo de entregas e aproveita um momento em família para assistir a um filme em serviço de *streaming*. Já no final da noite, ainda revisa compromissos do dia seguinte antes de configurar o despertador inteligente, lê um *ebook* de literatura em seu leitor de livros digitais até ‘pegar no sono’, desligar as luzes e finalmente repousar.

A rotina de Fulana poderia ser semelhante à de muitas pessoas na contemporaneidade, caracterizando um cenário em que diversas esferas da vida são atravessadas pelas tecnologias digitais. Há inúmeras semelhanças com o que potencialmente podemos ver em nossos cotidianos. A vida privada e pública, as relações familiares e sociais e muitos outros dos aspectos humanos podem – e são – permeados de novas tecnologias digitais, que auxiliam as produções humanas e a vida em sociedade. A quase ubiquidade da tecnologia no dia a dia da sociedade contemporânea reflete o modo como os recursos digitais se tornaram indispensáveis em praticamente todas as esferas da vida. Do acordar ao repousar, dia após dia, as tecnologias digitais estão mediando nossas relações sociais, nossos encontros, nossos trabalhos, nosso lazer, nosso consumo, nosso exercício de direitos e deveres sociais, nossa localização, nossa gestão de tempo de vida... Desse modo, vivemos em uma realidade na qual as fronteiras entre o “*on-line*” e o “*off-line*” tem se tornado cada vez mais tênues, consolidando a tecnologia digital como elemento estruturante das dinâmicas cotidianas.

Contudo, essa percepção da presença tecnológica precisa ser considerada com ressalvas: a vida descrita, embora represente uma parcela significativa da sociedade contemporânea, não é universalmente acessível. Esse quadro de cotidianidade tecnológica não pode ignorar a exclusão digital, realidade ainda profundamente presente e significativa. Desse modo, ainda que as tecnologias digitais venham expandindo intensamente nossas capacidades de representação simbólica e redefinindo formas de interação e comunicação, não podemos deixar de reconhecer que tais práticas dependem tanto do domínio de competências técnicas quanto de condições materiais específicas. O acesso a dispositivos tecnológicos adequados e a conexão estável à internet, condições fundamentais para a plena participação no universo digital, não está disponível para todos. Esse cenário cria um problema grave de exclusão social, na medida em que grande parte dos processos contemporâneos de significação e intercâmbio simbólico ocorrem no ambiente digital. Assim, a consolidação da tecnologia digital como elemento estruturante das práticas cotidianas deve ser analisada de maneira crítica, colocando sempre em nosso horizonte as desigualdades sociais e tecnológicas existentes.

Dito isto – e sem desconsiderar tal panorama social –, é nesse cenário possível de práticas sociais permeadas pelas tecnologias digitais e espaços virtuais que encontramos sustentação no que Negroponte (1995) definiu como **digitalidade**,

conceito que descreve a forma como permeamos as atividades do ser humano com/nas tecnologias digitais e como elas influenciam a vida contemporânea, afetando práticas sociais, culturais e econômicas. Trata-se da incorporação e da convergência de recursos tecnológicos em processos do dia a dia, transformando a comunicação, a forma de produzir e consumir informações e significados, e as relações humanas. Negroponte emprega o termo digitalidade para caracterizar a condição cultural inaugurada pela passagem “irreversível” dos átomos (objetos físicos) aos *bits* (informação imaterial). Essa mutação desmaterializa produtos, reorganiza mercados e, sobretudo, inaugura novos eixos para as tecnologias digitais: “a informática não tem mais nada a ver com computadores; tem a ver com a vida das pessoas” (Negroponte, 1995, p. 12). Ao definir a digitalidade como um estado em que toda forma de conhecimento, comunicação e valor tende a ser convertida em *bits*, o autor descreve um processo exponencial e irreversível que altera a economia, a política e as formas de sociabilidade

Essa lógica digital, marcada pela instantaneidade, conectividade e virtualização de práticas sociais, não se limita a dispositivos ou plataformas específicos – está relacionada a modos de ser e estar no mundo, gerando novas dinâmicas de interação, de aprendizagem e de construção do conhecimento. Na digitalidade, não há distinção clara entre o que acontece no meio físico e no virtual¹⁰, pois as experiências cotidianas são atravessadas por diversos recursos tecnológicos.

Essa lógica de constante conexão, interatividade e virtualização, por sua vez, sustenta o que entendemos por cultura digital ou cibercultura. O termo **cultura digital** refere-se a um conjunto de práticas, interações e transformações culturais que surgem com a disseminação das tecnologias digitais. Ela envolve a construção, produção, comunicação, consumo e participação de informações e significados, resultantes da

¹⁰ Utilizaremos o termo *virtual* e *virtualização*, neste texto, conforme concebido por Pierre Lévy que o compreende não como o oposto do real ou como sinônimo de fictício, mas como uma modalidade de existência distinta da dimensão física/material. Para Lévy, o virtual é uma modalidade de existência distinta, que se contrapõe ao atual, e não ao real. Enquanto o atual refere-se ao que está concretamente manifestado, o virtual representa uma potência, uma condição de possibilidade que pode ser atualizada, mas que não está determinada de antemão. Essa perspectiva, influenciada pelas ideias de Gilles Deleuze, destaca que o virtual não é uma cópia ou simulação do real, mas uma dimensão que coexiste com ele, oferecendo um campo de problematizações e de criação. A virtualização, nesse contexto, é entendida como um processo de transformação que desloca o foco do objeto atual para um campo de questões, ampliando as possibilidades de sentido e de ação. Assim, o virtual é concebido como uma força propulsora de inovação e de reconfiguração das experiências humanas, especialmente relevante na contemporaneidade marcada pela onipresença das tecnologias digitais. Sobre este tema, consulte Lévy (2011), Pimenta (2001).

imersão dos indivíduos no ambiente das tecnologias digitais presentes em seu cotidiano, constituindo-se não apenas pelo uso de dispositivos e plataformas digitais, mas por processos comunicacionais e experiências que emergem nas relações sociais (Santaella, 2003; Silveira, 2009). A cultura digital, como observa Bonilla (2019), está enraizada na digitalização da informação¹¹, no compartilhamento de dados e na colaboração proporcionados pelas redes, além de englobar as interações que ocorrem tanto no ambiente *on-line* quanto *off-line*. Desse modo, a cultura digital não apenas atravessa o nosso cotidiano, mas também definem e transformam as formas de ser, conviver e produzir humano na atualidade.

Para Lévy (1999), **cibercultura** é um conceito que se refere à cultura das redes, caracterizada pela intensificação da interação digital em ambientes conectados. Ela é descrita como a cultura que se desenvolve em rede digital, na qual as relações sociais, políticas e culturais são mediadas pela conectividade proporcionada pela internet. A cibercultura é entendida como a forma como os indivíduos interagem, compartilham e produzem informações dentro de um espaço digital global e interconectado (Lemos, 2009). Esse conceito é intrinsecamente ligado à noção de conectividade, em que a troca de informações e a criação coletiva de significados são potencializadas pelas plataformas digitais. Em outras palavras, “a cibercultura expressa o surgimento de um novo universal, diferente das formas culturais que vieram antes dele no sentido de que ele se constrói sobre a indeterminação de um sentido global qualquer” (Lévy, 1999, p. 15). Este novo universal cresce e se desenvolve no que Lévy denomina **ciberespaço**:

O ciberespaço [...] é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo (Lévy, 1999, p. 17).

Diversos autores (Lévy, 1999; 2003; 2011; Lemos, 2009, 2010; 2015; 2021; Bonilla, 2019; Souza; Bonilla, 2024; Baratto; 2013; Costa; 2008; Pretto; Assis, 2008) apontam que estamos diante de uma nova fase cultural, posterior à cultura escrita e à cultura eletrônica, caracterizada pela interatividade, interconexão e pela integração

¹¹ Com digitalização, nos referimos ao processo pelo qual informações, práticas sociais, culturais, políticas e econômicas são convertidas e mediadas por tecnologias digitais. Não se trata apenas da simples transformação técnica de conteúdos analógicos em formatos digitais, mas implica mudanças estruturais profundas na forma como esses conteúdos são produzidos, compartilhados, acessados e consumidos. (Lévy, 1999; Bortolazzo, 2016; Kegler; Alves, 2022)

radical da tecnologia ao cotidiano. Essa presença hegemônica das tecnologias faz com que a cultura digital atue como uma espécie de “atmosfera” que envolve a sociedade – participamos dela simultaneamente como usuários, produtores e consumidores de informação e conteúdo (Bortolazzo, 2016).

É importante notarmos, no início de nossa discussão acerca desta temática, que *cultura digital* e *cibercultura* são termos relacionados e, por vezes, usados como sinônimos, porém alguns estudiosos propõem distinções conceituais. Souza e Bonilla (2024) argumentam que não se trata de instâncias hierárquicas, mas sim de fenômenos entrelaçados de forma horizontal: a cultura digital estaria presente “nos processos de partilha, produção, construção, comunicação, participação e consumo” resultantes da imersão das pessoas nas tecnologias digitais cotidianas, ao passo que a cibercultura seria “a cultura em rede, que intensifica e diversifica a cultura digital no momento em que os processos, que antes eram realizados *off-line*, passam a ser potencializados no *on-line*”, graças a existência do ciberespaço destacado anteriormente. A cultura digital abrange o amplo conjunto de práticas sociais mediadas por tecnologias digitais, enquanto a cibercultura enfatiza especialmente os ambientes em rede possibilitados pela Internet. Ambos os conceitos remetem às transformações socioculturais desencadeadas pelo avanço das tecnologias digitais nas últimas décadas. Nesse sentido, a diferença e aproximação que há entre os dois termos, segundo Souza e Bonilla (2024) se apresenta nos seguintes termos:

(...) compreendemos que a cibercultura é parte integrante da cultura digital na medida em que o acesso, a manipulação e a compreensão, seja do funcionamento dos dispositivos digitais (smartphone, notebook, tablet, câmera digital, palmtops etc.), seja das relações de saber e poder que atravessam seus usos, são condições essenciais para a produção da informação, na qual o processo de digitalização se destaca. Dessa forma, reconhecemos que os dois conceitos – *cibercultura* e *cultura digital* –, apesar de terem características distintas, se complementam na sua constituição. [...] Portanto, destacamos que, enquanto *a cibercultura se constitui pela conexão, nas relações on-line*, na propagação de conteúdos digitais, estas produções se efetivam na vivência da cultura digital que, por sua vez, é socializada e compartilhada no ciberespaço. Ou seja, há um imbricamento entre esses dois conceitos, de forma que é possível considerar a cibercultura como uma parcela da cultura digital, ou, de forma mais simples, a cibercultura é a cultura das redes ou a cultura on-line; já a cultura digital é a *cultura que se constituiu em contextos digitais, envolvendo o on-line e o off-line*. Feita tal diferenciação, vale destacar que [...] uma não se constitui sem a outra, isto é, para o crescimento e o fortalecimento de tais culturas, ambas precisam estar articuladas entre si. (Souza; Bonilla, 2024, p. 11-12, grifos nossos)

Neste trabalho, opto por preferir o termo de cultura digital, evidenciando que este termo mais amplamente utilizado em nossa investigação, é entendido aqui como

um fenômeno mais abrangente, que inclui a digitalização da informação e os processos comunicacionais, enquanto quando utilizo o termo cibercultura, o faço no intuito de referir-me na conexão e no uso das redes digitais para a criação e distribuição de conteúdo, sendo uma parte da cultura digital (Cordeiro, 2014). A cibercultura depende diretamente da conectividade e da comunicação em tempo real entre os indivíduos, mediado pelas tecnologias, um processo que é globalizado e constante, enquanto a cultura digital engloba também as formas de interação que ocorrem fora do ambiente digital (Costa, 2008). Enquanto a cultura digital representa um campo mais amplo que abarca as práticas relacionadas às tecnologias digitais em todas as suas formas, a cibercultura pode ser vista como uma extensão dessa cultura, focada na interação social em rede e na produção e disseminação de conteúdos digitais no ambiente *on-line*. Ambos os conceitos, no entanto, são complementares e não podem ser completamente dissociados, dado que a cibercultura depende das práticas da cultura digital para se desenvolver e expandir (Bonilla, 2019).

Também é preciso evidenciar e compreendermos que a cultura digital, advinda da digitalidade e dos avanços tecnológicos das últimas décadas, é reflexo das relações sociais, isto é, ao invés de uma simples ferramenta externa e neutra, constitui uma perspectiva fundamental para analisarmos os aspectos da dinâmica cultural contemporânea. Autores como Lemos (2021) e Lévy (1999) defendem a inseparabilidade entre tecnologia e sociedade, destacando que as tecnologias emergem das interações, necessidades e desejos coletivos, refletindo e, simultaneamente, moldando os contextos sociais em que estão inseridas.

Para Lemos (2021), a tecnologia deve ser entendida não apenas como algo que é usada ou afeta o humano, mas como algo que efetivamente o constitui. Nessa visão, a tecnologia não existe em separado do contexto social; ela é, necessariamente, uma manifestação das necessidades e demandas coletivas de uma determinada sociedade. Ao citar Latour (2013 *apud* Lemos, 2021), Lemos enfatiza que a tecnologia é "uma solução particular de associações mobilizadas", destacando sua função social como um mediador que "instaura ações". Dessa forma, as tecnologias (digitais ou analógicas) atuam diretamente na formação dos arranjos sociais e coletivos, sendo produto e produtora das relações sociais que a originam e sustentam.

Lévy (1999) reforça essa perspectiva ao afirmar que "é impossível separar o humano de seu ambiente material, assim como dos signos e das imagens por meio dos quais ele atribui sentido à vida e ao mundo" (Lévy, 1999, p. 22). Ao contrário de

enxergar a tecnologia como uma força externa que impacta unilateralmente as sociedades, Lévy argumenta que as tecnologias são, antes de tudo, "produtos de uma sociedade e de uma cultura" (Lévy, 1999, p. 22). Segundo ele, a distinção feita entre cultura, sociedade e técnica é meramente conceitual, pois essas dimensões interagem continuamente e produzem-se mutuamente.

Lévy complementa sua análise ressaltando que "por trás das técnicas agem e reagem ideias, projetos sociais, utopias, interesses econômicos, estratégias de poder, toda a gama de jogos dos homens em sociedade" (Lévy, 1999, p. 24). Com isso, o autor enfatiza que a tecnologia nunca é neutra nem autônoma; ela sempre surge condicionada por contextos socioculturais específicos, atravessada por disputas políticas, interesses econômicos e visões de mundo particulares. Esta relação dinâmica entre tecnologia e sociedade explica também a dificuldade em se analisar concretamente os impactos sociais e culturais de tecnologias como a informática e a multimídia, devido à "ausência radical de estabilidade neste domínio" (Lévy, 1999, p. 24), visto a constante inconstância e mutabilidade advindas dos avanços e atualizações das tecnologias digitais e das idiosincrasias culturais das últimas décadas (por exemplo, as marcas e costumes geracionais).

Dessa forma, fica claro que a tecnologia¹² não pode ser compreendida de maneira isolada ou meramente instrumental. Ela é, intrinsecamente, um fenômeno social, construído continuamente pelas relações humanas, pelos valores culturais e pelas estruturas de poder que caracterizam determinada sociedade.

Isto posto, podemos inferir que a cultura digital se manifesta hoje como parte indissociável da vida em sociedade, perpassando dimensões culturais, políticas e econômicas de forma ampla. Autores apontam que estamos diante de uma nova fase cultural, caracterizada pela interatividade, pela interconexão em rede e pela integração quase onipresente da tecnologia ao cotidiano. Bortolazzo (2016) enfatiza que a cultura digital

¹² Neste nosso trabalho, o termo *tecnologia* é utilizado em referência específica às *tecnologias digitais*, tais como computadores, dispositivos móveis, redes telemáticas e ambientes virtuais de informação e comunicação. Não nos deteremos nas distinções conceituais entre técnica e tecnologia tal como discutidas na tradição filosófica (por autores como Heidegger, Baudrillard, Winner ou Ellul), tampouco nas reflexões ontológicas acerca da técnica. Adotamos, em vez disso, uma perspectiva sócio-histórica, compreendendo as tecnologias digitais como produtos e mediações das relações sociais, culturais e econômicas contemporâneas. Essas tecnologias, que se expandem a partir da segunda metade do século XX e se consolidam com a popularização da internet nas décadas de 1990 e 2000, marcam uma nova fase da cultura – a *cultura digital*.

nos envolve como a atmosfera, algo no qual participamos como produtores, consumidores, disseminadores e que, por isso, tem integrado a vida cotidiana, invadido as casas e interferido nas relações que estabelecemos com o mundo, tanto material quanto simbólico, que nos rodeia. (Bortolazzo, 2016, p.12).

Em outras palavras, os recursos digitais tornaram-se praticamente indispensáveis em todas as esferas da experiência humana – incluindo o meio escolar. Lemos (2021) corrobora esse panorama ao apontar que é raro encontrar uma atividade profissional, educativa ou pessoal que não passe pelo uso de plataformas digitais em alguma medida – reflexo da onipresença tecnológica no trabalho, na comunicação e no lazer contemporâneos. Nesse sentido, Kegler e Alves (2022) observam que vivemos um “momento de atualização constante”, em que informação e relações se estabelecem também pela rede mundial de computadores, criando “uma nova visão de mundo, polêmica, que engloba os planos econômico, político, social, cultural, educacional e humano” (Kegler; Alves, 2022, p. 58). A digitalização generalizada introduz modificações simultâneas na cultura (novos hábitos e valores), na política (novas formas de participação e de poder) e na economia (novos modelos de negócio e de trabalho).

Do ponto de vista cultural, a integração das tecnologias digitais ao dia a dia redefine práticas e significados. A tecnologia deixa de ser percebida apenas como ferramenta e passa a ser parte constitutiva das interações humanas e da produção – e reprodução – de sentido. Como destaca Bortolazzo (2016), as tecnologias digitais não apenas afetam a forma como vemos e experimentamos o mundo, mas “produzem e são os próprios produtos da sociedade em que vivemos” (Bortolazzo, 2016, p.12) – ou seja, há uma relação de mão dupla entre tecnologia e cultura, em que uma influencia e configura a outra.

Assim, na cultura digital, todas as práticas sociais podem ser entendidas também como práticas de significação mediadas por tecnologias (Du Gay, 1997 *apud* Bortolazzo, 2016), uma vez que artefatos como *smartphones*, computadores e redes sociais integram o tecido social. Essa presença hegemônica da tecnologia digital faz com que a cultura digital atue como uma espécie de “atmosfera” sociocultural, na qual os indivíduos simultaneamente consomem, produzem e difundem informações e conteúdo.

Trata-se, segundo alguns autores, da consolidação de uma fase cultural contemporânea marcada pela digitalização – uma etapa que sucede a cultura

imprensa dos séculos anteriores e a cultura eletrônica do século XX, inserindo-nos numa lógica em que o “*on-line*” e o “*off-line*” se interpenetram constantemente (Bortolazzo, 2016; Lévy, 1999). Nesse cenário, valores culturais como a colaboração mediadas por ambientes virtuais, a rapidez na comunicação e a experimentação de novas formas de expressão ganham destaque, ao mesmo tempo em que certas linguagens (por exemplo, hipertextuais, audiovisuais digitais, memes) emergem e se disseminam globalmente.

Pela ótica socioeconômica, a cultura digital insere a sociedade em uma nova dinâmica de produção e consumo de bens simbólicos e materiais. As tecnologias da informação e comunicação possibilitaram a passagem “da era da escassez à do excesso de informação”, lançando-nos no “capitalismo global de dados” e na “plataformização digital da sociedade” (Lemos, 2021). Em outras palavras, a informação digital tornou-se um recurso abundante e estratégico, e novas plataformas *on-line* mediam grande parte das transações econômicas e interações sociais. Bortolazzo (2016) observa que as tecnologias digitais “têm alterado os modos de vida e os diversos modelos de negócios, como o da música, do entretenimento, do comércio, da educação”, reconfigurando indústrias inteiras (Bortolazzo, 2016, p. 13). Exemplos concretos vão desde serviços de *streaming* que transformaram a maneira de consumir produtos culturais, até plataformas de comércio digitais (lojas *on-line*, *e-commerce*, *marketplace*) e de economia compartilhada que desafiam modelos econômicos tradicionais. Manuel Castells (2008) já mapeava esse entrelaçamento entre criatividade, inovação e cultura digital, indicando como a digitalização impacta a produção, distribuição e consumo de conhecimento e cultura na chamada “sociedade em rede” (Castells, 2008).

Podemos também notar o surgimento de novos tipos de trabalho e de relações laborais mediadas por aplicativos e redes – fenômeno às vezes referido como “uberização” ou trabalho em plataformas – que traz dentre outras coisas, precarizações e concentrações de renda em conglomerados de tecnologia, afinal, como afirma Lemos (2021, p. 39), “atualmente é raro encontrar alguma forma de trabalho que não passe pelo uso das plataformas digitais.”

Em síntese, a dimensão socioeconômica da cultura digital é marcada tanto pela democratização de oportunidades de criação e empreendedorismo (qualquer indivíduo pode publicar conteúdo, criar aplicativos ou iniciar um negócio *on-line*), mas

sobretudo pela emergência de novos poderes econômicos baseados no controle de dados e infraestruturas digitais.

Olhando pelo eixo político, a cultura digital traz consigo uma ampliação das possibilidades de participação cidadã e, paradoxalmente, novos mecanismos de controle social. Lévy (1999) previu na cibercultura um espaço propício para o exercício da cidadania em escala planetária, uma *ciberdemocracia*. Desde os anos 1990, Lévy destacava o potencial democrático das redes digitais: a internet, ao exigir uma comunicação interativa e comunitária, “possibilita a abertura para a criação de um tipo de inteligência que se torna coletiva”, promovendo um novo modo de cultura baseado na troca informacional em escala global (Lévy, 1999, p.17; Lévy, 2003, p.32). Em seus escritos, Lévy defende que o ciberespaço amplia a liberdade de expressão e de navegação de forma incomparável às mídias anteriores, além de oferecer uma ferramenta inédita de “inteligência coletiva”.

Esse otimismo sugere possibilidades de que as tecnologias digitais poderiam democratizar o conhecimento e horizontalizar as relações de poder, permitindo que indivíduos antes excluídos dos debates públicos tenham acesso à informação. De fato, exemplos contemporâneos indicam parte desse potencial: *hashtags* mobilizando protestos sociais, petições virtuais que pressionam governantes e atores públicos, coletivos *on-line* produzindo e disseminando conhecimento livre são expressões de uma cultura política digital mais participativa e conectada.

Entretanto, precisamos alertar que essa mesma cultura digital traz igualmente limites e desafios significativos, que precisam ser considerados para uma compreensão crítica do fenômeno. A experiência que vivenciamos nos últimos anos indica que, se, por um lado, a conectividade em rede permite ampliações da inteligência coletiva e a democratização do acesso às informações, por outro, tem intensificado fenômenos problemáticos como a cultura de vigilância *on-line*, os mecanismos de controle, a desigualdade digital, a dependência tecnológica e a dataficação ubíqua da vida social. Questões políticas articulam-se com tensões sociais relativas a tal cenário.

Diante disso, as promessas do advento digital precisam ser lidas à luz das estruturas de poder, das lógicas econômicas e dos conflitos socioculturais que atravessam a infraestrutura técnica, exigindo uma perspectiva crítica de quem se beneficia – e em que condições – das dinâmicas digitais. Tais problemáticas têm se mostrado cada vez mais emergentes no debate atual, frequentemente sobrepujando

as promessas utópicas que marcaram os primórdios da *cibercultura*, tais como apontadas por Lévy (1999, 2003, 2011, 2015).

Desse modo, nos é importante adotar um recorte ponderado acerca da cultura digital, reconhecendo não apenas suas inegáveis contribuições, mas também as contradições e riscos que a permeiam, a fim de evitar uma visão ingênua ou excessivamente otimista do fenômeno. Nas próximas cenas (sessões 6.2.2 e 6.2.3), seguiremos com essa discussão: veremos as potencialidades da cultura digital e, em seguida, compreenderemos os limites e desafios inerentes a esse fenômeno.

6.2.2. Potencialidades da cultura digital

Isto posto, podemos elencar que as potencialidades da cultura digital residem fundamentalmente na conectividade e na interatividade proporcionadas pelas redes digitais. A internet e demais TDIC criaram um meio global de comunicação que suporta novas formas de co-laboração e co-criação antes impossíveis em larga escala. Lévy (2015) introduziu o conceito de “inteligência coletiva” justamente para descrever essa capacidade emergente de grupos humanos conectados pensarem e compartilharem informações e conhecimentos de forma conjunta. Segundo Lévy (2015), trata-se de

uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta de uma mobilização efetiva das competências, tendo como objetivo o reconhecimento e o enriquecimento mútuos das pessoas. (Lévy, 2015, p. 28)

Essa inteligência coletiva, amplificada pelo ciberespaço, não se circunscreve a elites; projeta-se como patrimônio comum da humanidade (Lévy, 1999). As redes digitais alargam a possibilidade de que sujeitos de diferentes lugares aportem saberes e competências; na cultura digital, o conhecimento tende a ser desterritorializado e a circular, pois a localização geográfica e certas barreiras tradicionais de acesso perdem peso quando há infraestrutura e conectividade. Nessa direção, Kegler e Alves (2022) sublinham que todos são convocados a participar dessa construção, fundada no respeito mútuo e orientada por princípios “democráticos, flexíveis e coletivos” (Kegler; Alves, 2022, p. 60).

Contudo, essa mesma arquitetura sociotécnica que habilita tais aberturas também sustenta dinâmicas de reprodução de poder: governos e grupos político-sociais mobilizam plataformas, dados e algoritmos para monitorar e modular comportamentos; definir agendas e regimes de visibilidade e concentrar capacidades

decisórias, operando, assim, estratégias de manutenção e expansão do poder na própria esfera digital.

A conectividade constante também possibilita potencializações à 'democratização' da informação. Nunca foi tão fácil acessar informações e recursos educacionais quanto na era da cultura digital. Bibliotecas inteiras estão disponíveis *on-line*, cursos gratuitos alcançam milhões de aprendizes globalmente e plataformas de mídia permitem que vozes diversas produzam conteúdo. Vale destacar que esse acesso ampliado a acervos científicos, históricos e culturais é apontado como um direito fundamental a ser garantido a todos os cidadãos.

Na cultura digital contemporânea, as possibilidades de conhecimento tendem a ser mais abertas e destotalizadas – isto é, fragmentadas em múltiplas fontes e perspectivas – em contraste com épocas anteriores em que poucas instituições controlavam a produção do saber (Kegler; Alves, 2022). Isso significa que os indivíduos podem aprender uns com os outros de forma mais horizontal, romper hierarquias tradicionais de quem produz conhecimento e quem consome, e assim democratizar o processo de construção do saber. Bonilla (2019) argumenta que a cultura digital está enraizada na digitalização da informação, no compartilhamento e na colaboração em rede, caracterizada por práticas sociais em que as pessoas compartilham conhecimento, ideias e conteúdo em rede. Ou seja, não é mais uma cultura centrada apenas no consumo, mas na produção coletiva, englobando interações tanto no ambiente físico quanto virtual, evidenciando uma hibridização dos espaços de convívio humano. Essa característica pode possibilitar, por exemplo, que comunidades antes marginalizadas geograficamente acessem informações importantes ou divulguem suas culturas locais para o mundo, fortalecendo a diversidade cultural no ciberespaço.

Ainda assim, é possível observarmos que grande parte do uso das plataformas digitais permanece focada no consumo e na reprodução de conteúdo, o que indica que a concretização desse protagonismo criativo ocorre de forma limitada no cotidiano digital. Essa limitação está ancorada nas estruturas da indústria cultural, conforme analisado por Adorno e Horkheimer (1985 [1944]), que argumentam que a cultura popular é produzida de maneira padronizada, visando à reprodução de valores dominantes e à manutenção do *status quo*. Na era digital, essa lógica é intensificada, com algoritmos e plataformas priorizando conteúdos que geram maior engajamento e lucro, frequentemente em detrimento da diversidade cultural e da reflexão crítica. Além

disso, vemos uma concentração do poder de circulação de saberes e valores culturais nas mãos de grupos dominantes, muitas vezes sediados em países centrais, o que perpetua formas de colonialismo cultural. Esse fenômeno, também conhecido como imperialismo cultural (Carvalho, 1996), implica na imposição de padrões culturais hegemônicos que podem suprimir ou marginalizar culturas locais e alternativas.

Nesse contexto, a promessa de uma cultura digital mais democrática e participativa confronta-se com a realidade de uma produção cultural frequentemente guiada por interesses comerciais e estruturas de poder consolidadas. A predominância de conteúdos voltados para o entretenimento rápido e superficial, aliados à lógica do consumo incessante, limita o espaço para a criação autêntica e a expressão de vozes outras. Assim, embora as ferramentas digitais ofereçam potencial para a democratização da produção cultural, é fundamental reconhecer e enfrentar as barreiras estruturais que restringem esse potencial, promovendo políticas e práticas que valorizem a diversidade cultural e incentivem a participação crítica e criativa dos indivíduos na esfera digital.

Outra potencialidade comumente atribuída à cultura digital reside no aumento da visibilidade de temas públicos e na maior circulação de informações de interesse coletivo. A comunicação mediada por redes sociais e aplicativos criou canais para mobilização social, discussão política e engajamento cívico. Conectividade rima com coletividade: causas sociais ganham visibilidade através de *hashtags*, denúncias de injustiças circulam por vídeos amadores na internet, campanhas de solidariedade se articulam por meio de financiamento coletivo digital (*crowdfunding*). Esses fenômenos indicam que a cultura digital pode contribuir para uma sociedade civil mais informada e atuante, na medida em que reduz obstáculos de organização e de acesso à informação pública. Assim, queremos evidenciar que o acesso à informação mediado pela cultura digital não ocorre apenas na dimensão do conhecimento científico produzido e sistematizado historicamente, mas também na narração dos fatos e no testemunho de acontecimentos globais em tempo real, o que pode levar à mobilização afetiva e social.

É também nessa esteira que Lévy e Lemos (2010) chegaram a vislumbrar “uma ciberdemocracia planetária”, na qual a internet serviria como base para uma democracia mais participativa e global (Lemos; Lévy, 2010; Lévy, 2003). Ainda que esse ideal esteja longe de ser plenamente alcançado, há ganhos inegáveis: hoje cidadãos comuns dispõem de ferramentas de comunicação de alcance massivo que

antes estavam apenas nas mãos de grandes mídias ou governantes. Como resultado, emergem iniciativas de vigilância cidadã (*citizen watch*), jornalismo colaborativo e educação política através das redes, sinalizando formas latentes de empoderamento democrático facilitadas pela cultura digital.

Contudo, apesar da cultura digital possibilitar novas dimensões de visibilidade dos temas públicos e maior circulação de informações, observamos simultaneamente um enfraquecimento efetivo da participação política na sociedade contemporânea. A facilidade de expressão proporcionada pelas TDIC resulta, muitas vezes, em uma multiplicação de opiniões que não necessariamente se traduz em reflexão crítica ou em ações concretas de mobilização sociopolítica. Assim, se anteriormente o conhecimento sobre eventos graves como atentados, massacres ou guerras era limitado, hoje tais acontecimentos são acompanhados praticamente ao vivo, gerando potencialmente maior comoção e mobilização, porém sem que isso se converta necessariamente em posicionamento político efetivo ou em uma participação cívica mais consistente.

Por fim, podemos destacar o papel da cultura digital em encurtar distâncias geográficas e simbólicas, possibilitando a circulação de testemunhos e narrativas culturais em tempo real. Indivíduos podem acompanhar eventos ocorridos em qualquer parte do mundo no momento em que ocorrem e ter contato direto com outras culturas, encurtando assim não apenas distâncias físicas, mas também simbólicas entre as sociedades conectadas. Diferentemente do acesso ao conhecimento, aqui me refiro à possibilidade de contato direto com acontecimentos atuais e realidades culturais diversas, permitindo o reconhecimento imediato de existências plurais e distintas. Nesse sentido, as TDIC oferecem oportunidades inéditas para estreitar vínculos pessoais e sociais com pessoas que dificilmente seriam conhecidas sem esses recursos interativos. Assim, a proximidade gerada por essas conexões digitais contribui para a ampliação da consciência sobre a complexidade e a diversidade das experiências humanas contemporâneas, favorecendo uma maior empatia intercultural e uma compreensão mais abrangente e imediata dos acontecimentos globais.

Desse modo, é relevante notarmos que essas potencialidades da cultura digital, podem ser resumidas em alguns pontos-chave: primeiro (i), a conectividade ubíqua permite a formação de redes colaborativas e de inteligência coletiva, reconfigurando a produção do conhecimento e solucionando problemas de forma cooperativa em escala global. Segundo (ii), a acessibilidade da informação – graças

à digitalização de acervos do patrimônio científico, histórico e cultural e à distribuição *on-line* – pode tender a democratizar o conhecimento, tornando-o mais disponível a diferentes públicos e promovendo a aprendizagem ao longo da vida em diversos contextos. Terceiro (iii), a interatividade assegura aos indivíduos um papel mais ativo como produtores culturais, abrindo novas dimensões para criatividade e inovação descentralizadas; vemos isso na proliferação de conteúdo gerado pelo usuário e de movimentos culturais circulados na/pela internet. Contudo, observamos que o uso predominante das plataformas digitais ainda se volta ao consumo e à reprodução de conteúdos, indicando que essa nova dimensão de potencial criativo ainda não se concretiza de forma plena. Quarto (iv), há um potencial de inclusão social e de ampliação da visibilidade de temas públicos e da circulação de informações, na medida em que as plataformas digitais podem ecoar a voz de grupos antes silenciados e facilitar a articulação de ações coletivas. Quinto (v), a cultura digital encurta distâncias geográficas e simbólicas, permitindo que testemunhos e narrativas culturais circulem em tempo real por todo o globo. Com isso, indivíduos podem acompanhar eventos em diferentes partes do mundo quando ocorrem e conhecer outras culturas de forma direta, encurtando assim não apenas distâncias físicas, mas também simbólicas entre as sociedades conectadas. Essas potencialidades, descritas por autores como Lévy (1999; 2003), Lemos (2021) e Bortolazzo (2016), reforçam uma visão otimista da cultura digital como vetor de progresso cultural, educacional e democrático.

6.2.3. Limites e desafios da cultura digital

Apesar dos potenciais apresentados na sessão anterior, a literatura e nossa realidade também evidenciam desafios e limites intrínsecos à cultura digital contemporânea. A mesma infraestrutura tecnológica que amplia a conectividade e o acesso ao conhecimento é utilizada para novos mecanismos de vigilância e controle, levanta problemas de privacidade e segurança, acentua desigualdades digitais e nos torna dependentes de sistemas nem sempre transparentes. É fundamental analisarmos criticamente esses aspectos para não incorrer em uma visão ingênua ou meramente utópica da cultura digital.

Um dos pontos críticos que podemos elencar e discutir é a chamada cultura da vigilância (Lyon, 2015). Na sociedade em rede, multiplicam-se os dispositivos de coleta de dados pessoais e monitoramento das atividades dos indivíduos. Segundo o

sociólogo David Lyon (2015), na atualidade “a vigilância se caracteriza pela coleta de informações, com o objetivo de controlar algo ou alguém” e, no contexto da cibercultura, dá-se “sobretudo pelo uso dos dispositivos eletrônicos” (Lyon, 2015, p.3, *apud* Miranda, 2021, p. 52). Isso significa que cada vez que utilizamos um *smartphone* ou outro dispositivo digital, acessamos uma rede social ou mesmo caminhamos em uma cidade repleta de câmeras, estamos gerando dados que podem ser armazenados, analisados e usados para, dentre diversos fins, nos influenciar ou vigiar. Lyon (2015) identifica que a vigilância contemporânea se tornou difusa e descentralizada: cada usuário também pode vigiar o outro, muitas vezes com a colaboração involuntária do próprio vigiado, que expõe espontaneamente detalhes da sua vida em plataformas digitais (Miranda, 2021, p.53-54). Redes sociais “facilitaram novos níveis de vigilância do consumo, agora baseados nos autorrelatos de gostos e preferências” dos próprios usuários (Lyon, 2015, p. 29, *apud* Miranda, 2021, p. 54).

Nesse ambiente, as pessoas acreditam exercer livre arbítrio, mas frequentemente vivem uma ilusão de autonomia, pois algoritmos determinam grande parte do conteúdo que elas veem e até influenciam suas decisões de consumo e opinião (Miranda, 2021). À título de exemplo, as redes sociais são “um jeito de deixar as pessoas à vontade com o fato de estarem revelando seus dados pessoais” (Assange, 2013, p.46, *apud* Miranda, 2021, p.54). Ou seja, os próprios indivíduos, influenciados pelos ‘prazeres e facilidades’ das redes (gratuidade, instantaneidade, sociabilidade), alimentam bases de dados corporativas com informações íntimas, sem plena consciência das implicações. O resultado é um “panóptico” digital quase perfeito (Foucault, 2013; Miranda, 2021, p. 54), em que empresas e governos têm capacidades sem precedentes de observar hábitos, deslocamentos, comunicações e preferências da população.

Associado a isso, emerge o fenômeno da dataficação da vida – a transformação de aspectos do cotidiano em dados quantificáveis. Cada clique, compra *on-line*, postagem ou mesmo batimento cardíaco registrado por um relógio inteligente gera dados que podem ser agregados e explorados comercial ou politicamente. Há autores que têm nos chamado atenção para os riscos dessa hipervigilância e da mercantilização dos dados pessoais. Como argumenta Lemos (2021), trata-se de uma mudança epistemológica profunda, pois os dados, longe de serem entidades neutras, constituem construções simbólicas e técnicas que influenciam a forma como percebemos e nos relacionamos com o mundo. Essa dinâmica se insere num

processo de captura, e não simplesmente de recebimento passivo de dados, deslocando a compreensão tradicional de dado como algo "dado" para algo "tomado".

Nesse contexto de dataficação, conforme Lemos (2021) apresenta, é fundamental compreender as diferenças conceituais entre dado, informação e conhecimento. O dado, como categoria primária, é a abstração do mundo em grandezas manipuláveis – números, imagens, sinais –, que somente ganham sentido quando agrupados e processados, dando origem à informação. Esta, por sua vez, apenas se transforma em conhecimento quando articulada com outras informações, experiências e saberes prévios. A cultura digital atual, no entanto, tende a gerar uma abundância de dados, alguma informação e pouco conhecimento – sendo a sabedoria, como propõe Lemos, um patamar ainda mais distante e raramente atingido.

Snowden (2019) salienta os “riscos do fim da privacidade” na era da *cibercultura*, em que os cidadãos podem perder o controle de suas próprias informações. Ramonet (2016) acrescenta que os serviços supostamente gratuitos da internet carregam um alto custo oculto: se não pagamos por um serviço, acabamos nos tornando o produto desse serviço. Em outras palavras, no modelo de negócios das grandes plataformas digitais, nós, os usuários, pagamos com nossos dados e nossa atenção – que são vendidos a anunciantes ou aproveitados para influenciar nosso comportamento.

Assim, a economia política da cultura digital traz à tona tecnologias de poder (Pretto; Assis, 2008) nas quais algoritmos podem reforçar desigualdades ou manipular preferências, e onde poucos conglomerados controlam infraestruturas-chave (como buscadores, redes sociais, provedores de nuvem), gerando preocupações sobre monopólio e falta de transparência.

Dentro dessa abordagem crítica da cultura de vigilância e da dataficação, Lemos (2021) destaca o eixo estruturante da cultura digital contemporânea de Plataformização, Dataficação e Performatividade Algorítmica (PDPA). Tal tripé evidencia como a sociedade atual está submetida à lógica das plataformas digitais, dominadas por grandes corporações tecnológicas. Essa lógica reconfigura os modos de produção de subjetividade, de circulação da informação e de articulação da vida social. A PDPA representa uma nova forma de controle e “governança algocrática”, em que algoritmos desempenham papéis decisórios de forma não transparente, influenciando em comportamentos, preferências e práticas humanas. Essa

performatividade algorítmica estrutura bolhas de informação, promove a difusão de *fake news* e precariza relações laborais. A plataformização, por sua vez, transforma as interfaces digitais em passagens obrigatórias da vida cotidiana, mediando interações sociais e econômicas a partir da monetização dos dados dos usuários.

Esse novo cenário impõe sérios desafios à democracia, à liberdade de expressão e à produção do conhecimento crítico. Se por um lado a internet foi concebida como espaço plural, descentralizado e promotor de inovação, por outro, a intensificação da PDPA evidencia processos regressivos que ameaçam a esfera pública, a formação de consensos racionais e o próprio ideal emancipatório que sustentava as promessas iniciais da cibercultura (Lévy, 2003). Lemos (2021) aponta a necessidade de vislumbrar novas perspectivas de resistência e emancipação, destacando a importância de iniciativas como o Marco Civil da Internet e a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD).

Outro desafio importante que podemos referir é a desigualdade digital. Embora a cibercultura seja, em tese, um fenômeno global, o acesso a seus benefícios não é uniforme para todos os grupos e regiões. Existe um abismo entre aqueles que dispõem de acesso de qualidade às tecnologias e sabem utilizá-las e aqueles que, por razões socioeconômicas, geográficas, políticas ou educacionais, permanecem excluídos digitais ou com acesso precário.

Segundo Martín-Barbero (2014), Lapa e Coelho (2021), Grossi et al. (2013), a cultura digital precisa ser analisada considerando quem pode dela participar ativamente; caso contrário, corremos o risco de romantizar uma inclusão que ainda não é plena. Embora a expansão do acesso à internet e de dispositivos digitais tenha crescido nas últimas décadas, persistem disparidades: populações de baixa renda, áreas rurais ou regiões menos desenvolvidas muitas vezes têm conectividade limitada ou enfrentam barreiras de letramento digital. Assim, as potencialidades como a inteligência coletiva e a democratização do conhecimento enfrentam o limite concreto de que nem todos estão igualmente conectados ou preparados para usufruí-las. Paradoxalmente, a cultura digital até aprofunda algumas desigualdades, caso políticas de inclusão não acompanhem o avanço tecnológico – por exemplo, exigindo cada vez mais habilidades digitais no mercado de trabalho e excluindo quem não teve acesso à formação adequada.

Nesse sentido, alguns autores argumentam que o desenvolvimento da inteligência coletiva deve vir acompanhado de esforços para reduzir a exclusão:

“quanto mais a inteligência coletiva se desenvolve, [...] menores são os efeitos da exclusão”, idealizam Kegler e Alves (2022, p. 60). Contudo, essa visão pressupõe investimentos massivos em educação e infraestrutura tecnológica para que todos possam, de fato, se engajar na cultura digital em pé de igualdade. Para o campo da Educação – foco de nossa pesquisa – esse desafio se traduz na importância de promover a inclusão digital nas escolas e comunidades, garantindo que a democratização do conhecimento proporcionada pelas redes não atinja apenas uma elite conectada, mas sim amplie oportunidades a públicos diversos (Pretto; Assis, 2008).

A dependência tecnológica é mais um limite que podemos apontar. À medida que incorporamos dispositivos e plataformas digitais em praticamente todas as tarefas diárias, tornamo-nos vulneráveis a eles. Kegler e Alves (2022) afirmam que o envolvimento das pessoas com a tecnologia é hoje tão intenso que não se permite mais voltar atrás. De fato, muitas atividades básicas – do acesso a serviços bancários até a comunicação com familiares – agora dependem de ferramentas digitais. Essa realidade ficou ainda mais palpável e massiva durante os anos de pandemia de COVID-19 (Nonato; Sales, 2021; Santos; Silva; Oliveira, 2022). Essa dependência cria problemas quando a tecnologia falha (basta pensar em como uma queda de energia ou de servidores paralisa setores inteiros) e no nível comportamental: multiplicam-se casos de ansiedade, distração contínua e mesmo vício em redes sociais, jogos digitais e uso de *smartphones*.

Ainda que a dependência tecnológica por si só não seja uma novidade na história (a humanidade sempre dependeu de ferramentas, como a escrita, a imprensa, a eletricidade), a velocidade e extensão da dependência atual são inéditas. Ela atinge não apenas indivíduos isoladamente, mas também instituições e governos – imaginemos o caos caso sistemas digitais de transporte, saúde ou segurança fiquem indisponíveis. Além disso, essa dependência vem acompanhada de uma confiança nem sempre crítica nas soluções tecnológicas para problemas sociais complexos, fenômeno chamado de solucionismo tecnológico (Morosov, 2020).

No contexto educacional, por exemplo, embora a cultura digital ofereça ferramentas riquíssimas, há o perigo de supor que apenas implantar tecnologia resolverá todos os desafios pedagógicos, ignorando fatores humanos e estruturais. Assim, um dos desafios para pesquisadores e educadores é usar criticamente a tecnologia – aproveitando seu potencial sem sucumbir a uma dependência acrítica ou prejudicial.

Vale mencionarmos outros entraves correlatos aos já apresentados, como a sobrecarga informacional e a qualidade da informação circulante. A era da cultura digital é também a era das *fake news*, dos discursos de ódio viralizados e da pós-verdade, na qual a abundância de informação nem sempre se traduz em melhor conhecimento (Souza, 2024). A curadoria algorítmica dos grandes portais e redes tende a criar bolhas de filtragem que podem limitar o contato com visões plurais, gerando polarização social.

Esse aspecto relaciona-se aos desafios políticos e culturais: a mesma infraestrutura que democratiza a publicação de informações também dificulta o discernimento sobre a veracidade delas. Autores como Silveira (2009) e Rüdiger (2011), estudando a cibercultura, destacam a necessidade de desenvolver uma “vigilância epistemológica” (Miranda, 2021, p. 56) – isto é, uma postura crítica e reflexiva diante do excesso de conteúdo *on-line*, de modo a educar – e emancipar – os usuários para compreender e filtrar o que consomem. Novamente, no campo educacional, isso se traduz em programas de letramento digital e midiático que capacitem cidadãos a navegar nesse novo ecossistema informacional de forma segura, ética e crítica.

Assim, podemos perceber que a cultura digital contemporânea se apresenta como um fenômeno complexo e multifacetado. Por um lado, carrega inegáveis potencialidades: conecta pessoas ao redor do globo, possibilita a inteligência coletiva, democratiza o acesso à informação e engendra novas práticas culturais participativas. Por outro lado, impõe limites e desafios significativos: instaurou-se uma era de vigilância difusa e de exploração intensiva dos dados pessoais; as disparidades sociais encontram novas formas de se expressar na exclusão digital; nossa dependência da tecnologia traz riscos à autonomia e ao bem-estar; e questões de privacidade, segurança e veracidade tornaram-se centrais.

Os autores lidos e referenciados até aqui neste episódio – Lévy (1999, 2003, 2011, 2015), Lemos (2003, 2009, 2010), Bortolazzo (2016), Bonilla (2019), Souza; Bonilla (2024), Miranda (2021), Kegler; Alves (2022), entre outros – convergem ao reconhecer a profunda transformação sociocultural em curso e a necessidade de compreendê-la em toda sua ambiguidade. Se Lévy e outros entusiastas destacam as possibilidades emancipatórias da cibercultura (conectividade, inteligência coletiva, ciberdemocracia), críticos como Lyon e Miranda lembram que essas possibilidades

esbarram em estruturas de poder e controle que se renovam no ambiente digital (vigilância, algoritmos, monopólios).

Identificamos, portanto, aproximações e complementaridades nas perspectivas dos autores: todos concordam que a digitalização amplia horizontes de ação e interação humana, mas alertam que é preciso uma visão crítica para que a promessa de democratização tecnológica não seja frustrada pelos seus efeitos perversos. Diante disso, reforçamos a importância de articular as ideias de diferentes teóricos de forma dialógica e crítica – exatamente o esforço empreendido neste quadro teórico.

6.3. A cultura digital na perspectiva histórico-cultural

Neste ponto de nossa investigação, propomos uma leitura da cultura digital contemporânea, subsidiados pela teoria histórico-cultural. Partimos do entendimento de que as TDIC e as produções que compõem a cultura digital representam um novo conjunto de ferramentas simbólicas mediadoras que reconfiguram as práticas sociais. A definição de cibercultura de Lévy (1999, p. 17) – “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” – enfatiza que a cultura digital não se resume a dispositivos tecnológicos, mas engloba valores e modos de pensar emergentes no ambiente virtual e interconectado. Vivemos, nesse contexto cultural, a abertura de um espaço de comunicação outro, e nos cabe explorar suas potencialidades e apontar seus limites e desafios.

Nessa direção, diversos teóricos ressaltam que a cultura digital inaugura uma nova etapa de socialização, posterior à cultura escrita e à cultura eletrônica, marcada pela intensa interatividade e interconectividade. Autores como Lévy (1999; 2003; 2011) e Lemos (2021) defendem a inseparabilidade entre tecnologia e sociedade, sublinhando que as tecnologias emergem das interações e necessidades coletivas e, ao mesmo tempo, alteram os contextos sociais em que se inserem. Castells (2008) também mapeia como a digitalização modifica a produção, distribuição e consumo de informações e conhecimento na chamada sociedade em rede, evidenciando o surgimento de uma cultura global interligada. Bonilla (2019), Souza e Bonilla (2024), Bortolazzo (2016) e outros autores convergem ao reconhecer que a digitalidade se tornou elemento estruturante das dinâmicas cotidianas e das formas de organização

social, integrando-se aos processos pelos quais construímos significados e nos relacionamos no mundo contemporâneo.

Como vimos na primeira sessão desse episódio, a teoria de Vigotski postula que o desenvolvimento humano ocorre por meio da mediação semiótica – isto é, as relações do sujeito com o mundo são mediadas por signos, linguagens e ferramentas culturalmente construídas (Vigotski, 1998). No contexto da cultura digital, as TDIC alteram o processo de mediação entre o sujeito e o conhecimento. Elas podem ser entendidas como produções e instrumentos culturais que mediam a ação humana sobre o mundo e sobre os outros. Desse modo, quando sujeitos estão inseridos em um ambiente digital, repleto de símbolos (elementos textuais, visuais, sonoros e multilinguísticos, por exemplo), abrimos caminho para uma possível transformação de seus processos cognitivos.

Os dispositivos digitais inauguram essas novas possibilidades à capacidade humana de representação simbólica, permitindo, por exemplo, externalizar a memória e o pensamento em dispositivos digitais, manipular informações complexas e visualizar fenômenos de maneira dinâmica por meio de representações virtuais. Isso amplia as possibilidades de instrumentos de cognição: as tecnologias atuam, analogamente, como “extensões” da mente, semelhantes aos instrumentos de escrita e leitura na modernidade, agora elevadas a um novo patamar de interatividade e conectividade (Lévy, 1999).

Isso significa que, cognitivamente, o indivíduo passa a dispor de um aparato ampliado para mediar suas funções psicológicas: do mesmo modo que a escrita expandiu a memória e o raciocínio nas culturas precedentes, as interfaces digitais oferecem suportes para externalizar o pensamento (por exemplo, em mapas conceituais, hiperdocumentos ou bancos de dados pessoais) e para realizar operações complexas de forma assistida (como nos cálculos automatizados ou em simulações virtuais avançadas).

Conforme exploramos anteriormente, Vigotski, seguindo Marx, concebe que, na dimensão do desenvolvimento psíquico, o social precede o individual: conhecimentos e habilidades emergem primeiro na interação social – que podem estarem mediadas pela digitalidade – para depois serem internalizados pelos sujeitos (Vigotski, 1998; Vigotski, 2001). Assim, podemos inferir que as dinâmicas de interação *on-line* podem ser vistas como catalisadoras do desenvolvimento cognitivo individual,

na medida em que os sujeitos podem internalizar as estratégias, linguagens e conhecimentos compartilhados virtualmente.

Baseado na perspectiva histórico-cultural, podemos afirmar que quando se diversifica as dimensões simbólicas de mediação semiótica, são ampliadas as possibilidades de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Nesse sentido, considerando que a cultura digital agrega múltiplos sistemas simbólicos e constitui parte fundamental do meio no qual os sujeitos se desenvolvem, ela atravessa – de forma contínua e inevitável – os processos de constituição psíquica e social. Assim, a cultura digital, por agregar múltiplos sistemas simbólicos, não apenas expande o repertório de possibilidades para a mediação semiótica, mas também compõe o próprio ambiente cultural que participa do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, sendo, portanto, estruturante da experiência contemporânea. Com isso, ela atua diretamente na constituição de aprendizagens significativas – ou seja, aprendizagens em que o sujeito atribui sentido pessoal ao conteúdo apresentado digitalmente. Conforme observa Bortolazzo (2016), as TDIC introduzem linguagens e práticas comunicativas inéditas – como a hipertextualidade e a multimodalidade interativa – que ampliam o repertório semiótico disponível e reconfiguram as formas de expressão cultural. Essas novas formas simbólicas diversificam os modos de pensar e criar, potenciando novas oportunidades de processos de aprendizagem e para o desenvolvimento cognitivo, na medida em que fornecem instrumentos culturais antes inexistentes.

Vale ressaltar que a cultura digital também transforma a relação do sujeito com o conhecimento coletivo culturalmente partilhado, potencializando formas de aprendizagem colaborativa. Segundo Lévy (1999), a finalidade última da cibercultura é justamente alimentar a inteligência coletiva – entendida como uma consciência coletiva formada pelo compartilhamento de ideias e conhecimentos em rede. Embora esse ideal enfrente desafios – como discutiremos adiante –, há evidências de potencialidades concretas: projetos colaborativos virtuais retratam pessoas de diferentes origens construindo juntas um repositório de saber, num processo dialógico que nos remete a construção social do conhecimento descrita por Vigotski. Situações análogas ocorrem em comunidades de código aberto, grupos de estudo *on-line* e redes de troca de experiências profissionais, nas quais a cocriação de conhecimento beneficia todos os participantes. É pertinente lembrar, nesse sentido, o conceito de *empowerment* (em tradução livre, empoderamento) de educandos e educadores

proposto por Freire e Shor (1986, p. 70-72): a cultura digital, quando orientada de forma colaborativa e crítica, pode servir de espaço para que estudantes e professoras se percebam como coprodutores ativos de saber, rompendo a lógica unilateral de ensino e promovendo uma aprendizagem dialógica e emancipatória, sustentada pela construção coletiva de significados e aprendizagens.

Enquanto meio cultural constante, que integra tanto a dimensão cultural quanto a dimensão material da experiência humana, a cultura digital atravessa os processos de constituição das funções psicológicas superiores, fornecendo um ecossistema de signos, ferramentas e práticas que molda nossa cognição e sociabilidade. Suas influências incidem tanto nos espaços educativos intencionais quanto nos múltiplos contextos informais de socialização, reconfigurando de modo contínuo as maneiras de perceber, pensar e agir. A intencionalidade pedagógica – quando presente – pode orientar esse ecossistema em favor de aprendizagens mais significativas, colaborativas e emancipatórias, mas não determina por si só a direção dos efeitos. Assim, o mesmo ambiente digital que expande horizontes de criação e autonomia também concentra poder, distribui conteúdos de forma desigual e introduz novas formas de controle. Desse modo, confirmando essa ambivalência, se por um lado entusiastas como Lévy indicam as possibilidades democráticas da cibercultura, por outro críticos como Lyon e Miranda nos advertem que essas possibilidades esbarram em estruturas de poder e controle renovadas no espaço digital – da vigilância ubíqua aos monopólios de plataformas (Miranda, 2021; Lyon, 2014). Reconhecer essa ambivalência estrutural é condição para analisar criticamente as contradições do contexto contemporâneo – tema que retomamos na próxima sessão, ao examinarmos mais detidamente os atravessamentos da cultura digital.

Porém, antes, é importante salientar que – não perca essa reflexão de vista ao ver o que apresento nas sessões a seguir – a cultura digital, como uma das expressões contemporâneas do meio sociocultural em que vivemos, constitui parte inseparável da nossa realidade; por isso, ela faz parte como componente estruturante do desenvolvimento psíquico, independentemente da intenção que orienta (ou não) seu uso. Em outras palavras, o ciberespaço e seus sistemas de signos incidem sobre esse desenvolvimento de forma inescapável, produzindo efeitos que podem ser, a depender das circunstâncias, problemáticos. Assim, em outras palavras, a partir de uma perspectiva histórico-cultural, é válido inferirmos, que a cultura digital se configura como um elemento constitutivo do desenvolvimento humano contemporâneo. Por

integrar o meio no qual todos os sujeitos estão imersos – ainda que em graus desiguais de acesso –, a cultura digital atravessa o desenvolvimento psicológico tanto daqueles que usufruem cotidianamente de recursos interativos quanto daqueles que, excluídos materialmente, vivem numa sociedade cujos signos, valores e práticas circulam majoritariamente por vias digitais. Nessa medida, até a experiência da exclusão passa a ser definida em relação à presença hegemônica desses sistemas simbólicos: não pertencer ao “círculo” da cultura digital inscreve marcas identitárias específicas, determina oportunidades de participação e condiciona o próprio repertório semiótico disponível ao sujeito.

Partindo desse reconhecimento, nossa cena seguinte consiste em examinar como a cultura digital cria condições de desenvolvimento distintas daquelas que vigoravam antes de sua massificação. Recuperando o esquema vigotskiano segundo o qual as funções psicológicas superiores emergem primeiro no plano interpsicológico para depois ser internalizada no plano intrapsicológico, podemos argumentar que os ambientes digitais ampliam e reconfiguram essa dialética: multiplicamos os espaços de interação, diversificamos os signos circulantes e aceleramos os fluxos de produção/consumo cultural. Desse modo, não se trata apenas de absorver passivamente conteúdos *on-line*; trata-se de participarmos da (re)produção de significados, reinventando linguagens, práticas colaborativas e formas de expressão que, por sua vez, retornam ao coletivo e re-in-formam o indivíduo. Em outras palavras, a cultura digital modifica o campo de experiências sociais que nos é acessível e, conseqüentemente, os modos de apropriação subjetiva dessas experiências. Essa dinâmica dialética – base do desenvolvimento cultural segundo Vigotski – torna-se particularmente complexa na era das redes digitais, em que o volume, a velocidade e a variedade das interações atingem patamares inéditos.

Assim, compreendermos os atravessamentos da cultura digital no desenvolvimento humano exige compreendermos também (i) a maneira pela qual seus dispositivos, algoritmos e lógicas de circulação modulam as oportunidades de interação social (o plano inter); e (ii) os processos de apropriação subjetiva desses signos, que desenvolvem pensamento, imaginação e identidade (o plano intra). Nesse cenário, a partir dessa leitura dialética – que reconhece a cultura digital como meio constitutivo e examina as mediações específicas que ela introduz – podemos interpretar, os limites que caracterizam o desenvolvimento psíquico na era da cibercultura.

E, perseguindo essa trilha aberta descrita até aqui, voltemos nosso olhar para a escola – o pátio que se movimenta, o sinal que ritma, a sala de aula que acende a partir de *logins*, senhas, plataformas e notificações. O cotidiano docente, antes tecido por cadernos, reuniões e conversas de corredor, hoje se desenha também em *dashboards*, fluxos de tarefas em aplicativos e *scripts* de aula “padronizados”. É nesse espaço vivido – concreto e simbólico – que a cultura digital se torna mediação que preenche cada espaço escolar: do planejamento à avaliação, do registro de frequência à conversa com responsáveis, do material didático às rubricas de desempenho (Vigotski, 1998; Castells, 2008). A escola segue sendo lugar privilegiado de humanização, mas os modos de mediar e significar a experiência vêm sendo reconfigurados por artefatos, linguagens e protocolos que disputam, minuto a minuto, o tempo, a atenção e os critérios de valor pedagógico.

6.3.1. Atravessamentos da cultura digital na perspectiva histórico-cultural

Embora possamos reconhecer as potencialidades da cultura digital, precisamos também adotar uma postura crítica ao examinar os limites e desafios que a cultura digital impõe ao desenvolvimento humano e, conseqüentemente, para a educação. A teoria histórico-cultural nos oferece ferramentas conceituais para situar não apenas os processos de mediações que promovem desenvolvimento humano, emancipatórios e libertadores, mas também processos alienantes ou limitadores que despontam com/na cultura digital. Nesta sessão, discutimos fenômenos centrais da era digital, como os apresentados anteriormente – a cultura de vigilância, a dataficação generalizada, a plataformização algorítmica, a desigualdade digital, a alienação tecnológica e a superficialidade das interações *on-line* – compreendendo-os à luz do desenvolvimento psicológico humano, histórico e culturalmente constituído. O objetivo aqui evidenciarmos como esses fatores podem obstruir ou distorcer os processos de mediação cultural que promovem o desenvolvimento cognitivo e social emancipado.

Um aspecto fundamental – ei, leia esse parágrafo (e o próximo) com as lentes otimistas da cultura digital – na teoria histórico-cultural é o papel social da linguagem no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A linguagem, para Vigotski, é o principal mediador semiótico, organizador do pensamento e da consciência (Vigotski, 2001). Na cultura digital, estamos permeados por novas formas de linguagem e comunicação: desde textos breves em redes sociais, passando por

memes e *emojis*, até linguagens formais de programação. Todas essas modalidades simbólicas digitais integram a ecologia cultural na qual o sujeito se desenvolve. Desse modo, as interações verbais e hipertextuais mediadas por dispositivos tecnológicos mantêm – e até podem intensificar – o caráter formativo humano da linguagem. Nessa linha, Lévy (2011) sugere que navegar por esse emaranhado de códigos digitais constitui uma nova forma de letramento expandido, pois o sujeito aprende a construir sentido de maneira não linear e multissemiótica, articulando diferentes sistemas simbólicos simultaneamente.

A título de exemplo: ao participar de debates em ambientes virtuais ou elaborar conteúdo para uma rede social ou *website*, os indivíduos estão pensando através da linguagem que se perfaz nesse meio, organizando suas ideias em discurso e diferentes linguagens e confrontando diferentes pontos de vista apresentados na rede virtual. Tais práticas podem favorecer o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, uma vez que o sujeito precisa articular argumentos, considerar contra-argumentos e comunicar-se de modo claro para uma audiência potencialmente ampla. Além disso, a comunicação digital frequentemente ocorre em ambientes hipertextuais e multimodais, nos quais texto, imagem, áudio e vídeo se combinam de forma particulares do ambiente digital. Isso oferece novas vias para a expressão do pensamento e a construção compartilhada de significado, ampliando as formas de mediação semiótica disponíveis.

Contudo, um desafio que emerge nesse cenário diz respeito ao caráter contraditório das mediações tecnológicas na cultura digital. Se por um lado as ferramentas digitais mediam nossas ações de forma ampliada, por outro elas carregam em si intenções e ideologias de seus criadores e das estruturas de poder vigentes. Aqui, subsidiados pela teoria de Vigotski, precisamos estar alerta ao fato de que as mediações não são neutras – os signos e instrumentos nascem em contextos sociais e históricos específicos. Assim, ao analisar criticamente a cultura digital, reconhecemos que ela é atravessada por relações de poder e interesses políticos e socioeconômicos que condicionam suas dinâmicas.

É nessa perspectiva que emerge a necessidade de as escolas desenvolverem intencionalmente o letramento digital de seus alunos, preparando-os para compreender e utilizar criticamente essas novas linguagens e ambientes digitais. Trata-se de ir além do simples manuseio técnico das ferramentas: é preciso formar seres humanos críticos que percebam esse caráter não neutro das tecnologias –

entendendo que cada plataforma e código carrega valores e vieses – e que sejam capazes de atuar conscientemente nesses espaços virtuais.

A chamada cultura de vigilância (Bauman; Lyon, 2014) nos auxilia a exemplificar esta questão: as plataformas digitais operam muitas vezes como aparatos de coleta maciça de dados pessoais, monitorando comportamentos dos usuários para fins lucrativos (publicitário, político, por exemplo). Esse monitoramento ubíquo cria uma mediação invasiva na relação sujeito-mundo, diferente da mediação libertadora que pretendemos. Como apontam Bauman e Lyon (2014), na era da cultura digital há a ilusão de anonimato, mas fragmentos de dados pessoais obtidos para um propósito são facilmente reutilizados para outros fins, dissolvendo fronteiras de privacidade. Essa cultura de vigilância pode ter implicações psicológicas importantes: a autocensura, a conformidade induzida e a sensação de exposição constante podem limitar a espontaneidade, e a criatividade do indivíduo nas interações *on-line*:

Tudo – padrões de dominação, filosofia e preceitos pragmáticos de gerenciamento, veículos de controle social, o próprio conceito de poder (ou seja, o modo de manipular probabilidades para aumentar a possibilidade de uma conduta desejável e reduzir a um mínimo as chances do oposto) – parece caminhar na mesma direção. Tudo se move, da imposição à tentação e à sedução, da regulação normativa às relações públicas, do policiamento à incitação do desejo; e tudo assume, a seu turno, o papel principal no que se refere a atingir os resultados desejados e bem-vindos. [...] Às vezes se resume ao dilema injustificadamente empobrecedor da punição e recompensa. Mas ela se manifesta em muitas e diversas mudanças seminais; acima de tudo, no deslocamento da aposta em toda e qualquer luta pelo sucesso a partir de disciplina, obediência, conformidade, respeito à ordem, rotina, uniformidade e de uma redução de opções; de maneira geral, da predeterminação das escolhas dos subordinados mediante mecanismos endereçados à sua faculdade racional de buscar recompensas e evitar punições (Bauman; Lyon, 2014).

Em termos histórico-culturais, podemos dizer que a mediação que ocorre em via digital, quando se configura predominantemente por práticas de vigilância e controle, altera os processos de desenvolvimento de funções psicológicas superiores, tais como o pensamento e a imaginação. A discussão aqui não é centrada na técnica em si, mas na forma como essas práticas se articulam às estruturas sociais existentes, potencializando lógicas de monitoramento que existiam antes do *ciberespaço*. Muitas vezes, essa vigilância deixa de ser percebida como imposição externa ou social e passa a ser internalizada pelo próprio sujeito – na forma da lei geral do desenvolvimento cultural – que regula seus comportamentos segundo expectativas de validação *on-line*.

No contexto educacional, essa lógica de vigilância se reflete no monitoramento constante do trabalho docente e na cobrança por métricas de desempenho (como índices de aprovação, médias de avaliações ou relatórios de atividades digitais) – como veremos adiante naquilo que contam as professoras. Tal ambiente, regulado por indicadores quantitativos, vemos dinâmicas que tolhem a autonomia e a criatividade de professoras, induzindo-as a uma prática baseada no cumprimento de metas e padrões impostos, muitas vezes ignorando as reais necessidades educativas dos alunos. Assim, a espontaneidade e a capacidade de improviso da professora – aspectos fundamentais para responder às necessidades vivas da sala de aula – correm o risco de ficar tolhidas por uma lógica de vigilância e métricas que privilegia o que é mensurável em detrimento de processos educativos mais significativos e qualitativos.

Correlacionado à vigilância está o fenômeno da dataficação da informação e da experiência. Cada ação realizada no ciberespaço – uma pesquisa, um clique, uma postagem – é convertida em dado quantificável. Essa lógica dataficadora modifica os processos e possibilidades da mediação simbólica: privilegia aquilo que é quantificável e mensurável em detrimento de aspectos subjetivos ou contextuais do conhecimento. Do ponto de vista vigotskiano, tal tendência pode alterar a experiência de aprendizagem, pois modifica as apropriações semânticas dos fenômenos a representações numéricas ou categóricas pré-definidas. Por exemplo, algoritmos de recomendação (redes sociais, serviços de *streaming*, *marketplace*) filtram as informações apresentadas a cada usuário com base em dados passados, criando bolhas informacionais personalizadas – como também os *feeds* personalizados nas redes sociais. Essa filtragem algorítmica – expressão da performatividade algorítmica das plataformas – media o contato do sujeito com o mundo informacional digital de forma estreita. É nessa esteira que Souza (2024) adverte que a curadoria algorítmica das grandes plataformas tende a confinar-nos a perspectivas já familiares, muitas vezes reforçando ideologias existentes, evitando a exposição a ideias contraditórias, limitando o contato com visões plurais e alimentando processos de polarização social.

Cabe salientar que essa performatividade algorítmica não se limita ao âmbito informacional individual: ela também permeia as relações de trabalho e a sociabilidade política. Em termos laborais, algoritmos gerenciam atividades e avaliam desempenhos – desde aplicativos de transporte que controlam motoristas até plataformas educacionais que medem o desempenho docente e discente –, influenciando

comportamentos e práticas conforme lógicas automatizadas e nem sempre transparentes. Na esfera política e social, esses mesmos mecanismos algorítmicos modulam a visibilidade de pautas e vozes nas redes, intervindo nos rumos do debate público, a formação de comunidades virtuais e até movimentos sociais, muitas vezes reforçando fragmentações e separações sociais ao privilegiar conteúdos de alto engajamento – geralmente com apelo afetivo ou polarizantes – em detrimento de diálogos ponderados.

Nesse cenário, as possibilidades de desenvolvimento cultural pela relação social do sujeito, mediada digitalmente, fica limitada: em vez de ser desafiado por novas perspectivas que o tirariam de seu horizonte cognitivo, o indivíduo recebe ‘mais do mesmo’ conteúdo que já domina ou com o qual já concorda. Isso dificulta o surgimento de conflitos cognitivos produtivos – os choques entre visões diferentes que impulsionam o desenvolvimento psicológico. Em outras palavras, a personalização extrema e a performatividade algorítmica podem levar a um processo de mediação que limita a ampliação do pensamento e reduz dialogicidade da interação social *on-line*.

A plataformação da cultura digital também traz desdobramentos preocupantes. Por plataformação entendemos o predomínio de grandes plataformas corporativas (redes sociais, mecanismos de busca, *marketplaces* digitais) como infraestruturas básicas da vida *on-line*. Essas plataformas se tornaram mediadoras quase onipresentes das interações – mega-instrumentos culturais que permeiam e influenciam as práticas comunicativas, de trabalho e de lazer. Não à toa, “atualmente é raro encontrar alguma forma de trabalho que não passe pelo uso das plataformas digitais” (Lemos, 2021), o que retrata a ubiquidade desses sistemas e o poder estrutural que eles assumem na vida contemporânea. Entretanto, diferentemente dos instrumentos analisados classicamente por Vigotski em contextos pedagógicos controlados, as plataformas comerciais têm objetivos próprios que nem sempre coincidem com as práticas educativas e o desenvolvimento humano pleno.

A lógica das redes sociais, para exemplificarmos, frequentemente privilegia a performatividade e a manutenção da atenção do usuário (para maximizar engajamento e receita publicitária) (Alcântara, 2023). Essa dinâmica incentiva comportamentos como a busca por validação constante (curtidas, compartilhamentos) e a apresentação performática do eu, em detrimento de interações mais autênticas ou reflexivas. Nesse processo, a vigilância e o controle deixam de ser impostos

exclusivamente “de fora” e passam a ser reproduzidos “de dentro” – o próprio usuário monitora-se, cobrando-se publicações e aparências que correspondam às expectativas do público ou de si mesmo. Muitos usuários, especialmente jovens, acabam mediando sua autoestima e identidade pelos parâmetros quantitativos fornecidos pelas plataformas (número de seguidores, engajamento virtual, viralização de conteúdo), o que pode gerar quadros de ansiedades, comparações sociais negativas e um senso de valor pessoal condicionado por métricas externas. É nessa esteira que Bentes (2019) discorre sobre o interesse mercadológico das empresas tecnológica nessa dimensão:

Os dados psicossociais e emocionais não interessam tanto pelo perfil psicológico individual em si, mas pela possibilidade de estabelecer correlações entre os perfis psicológicos e os padrões de atividades dos usuários. Ou seja, os modelos de previsão algorítmicos estão menos preocupados em produzir um conhecimento individualizado e unificado sobre a personalidade de cada indivíduo, do que em revelar padrões supraindividuais ou interindividuais que permitiriam fazer predições em larga escala. Deste modo, o perfil psicológico individual é, na verdade, utilizado para influenciar e agir sobre o comportamento tanto de um indivíduo específico quanto de seus similares. Assim, o crescente interesse por informações psíquicas, emocionais e comportamentais, encarnado em técnicas computacionais, apontam para um deslocamento em relação às estratégias e os princípios do marketing, em que os saberes da ciência de dados e das ciências psicológicas são articulados para a elaboração de formas de intervenção sobre o comportamento humano em plataformas digitais. A combinação entre os saberes e ferramentas da ciência de dados e das ciências psicológicas e comportamentais para estratégias de persuasão aplicadas ao marketing digital tem sido chamada por alguns autores de “virada comportamental” (Bentes, 2019, p. 225).

Do prisma da teoria histórico-cultural, poderíamos interpretar que essa forte pressão da cultura digital para a externalização da validação desvia a trajetória saudável de internalização e autonomização das funções psicológicas. Em vez de desenvolver um autoconceito firme e autônomo, mediado por interações sociais diversas e significativas, o sujeito corre o risco de formar uma autoestima frágil, refém do *feedback* imediato e superficial das redes – uma mediação social que não promove verdadeira tomada de consciência de si, mas sim um reflexo condicionado às reações do ambiente *on-line*.

Seguindo, a desigualdade digital constitui outro limite crucial: apesar do discurso sobre a universalidade da internet, o acesso e apropriação das tecnologias é desigual tanto entre países quanto internamente nas sociedades. No Brasil, amplas parcelas da população ainda carecem de conectividade de qualidade ou de letramento digital adequado. Bonilla (2010) argumenta que é preciso ir além de simplesmente

oferecer acesso às tecnologias; é necessário garantir condições para uma inclusão digital efetiva, em que os sujeitos possam usar as ferramentas de modo crítico e criativo. Sem essa inclusão equitativa, a cultura digital pode aprofundar divisões sociais existentes – criando um abismo entre aqueles que conseguem usufruir das mediações culturais digitais para potencializar suas habilidades e oportunidades, e aqueles excluídos ou limitados a um uso superficial.

Para Vigotski, a relação cultural é condição necessária para o desenvolvimento das funções superiores; portanto, se grupos sociais inteiros são parcialmente alijados da cultura digital (ou incluídos apenas de forma marginal), cria-se um obstáculo concreto ao seu desenvolvimento. Sobre isso, Pino (2005) afirma:

Com efeito, a produção da vida, em quaisquer condições que ela ocorra, é um acontecimento cujas repercussões sociais não deixam seus autores indiferentes. O futuro de quem nem mesmo existe ainda biologicamente fica já atrelado às condições reais de existência que ele encontrará no meio social e cultural em que o ato de nascer o inserirá. Como bem sabemos, essas condições variam de um meio a outro e de certos indivíduos a outros dentro de um mesmo meio, em função dos inúmeros fatores que marcam a história social dos homens. História feita [...] mais de desigualdades, determinantes das possibilidades de acesso aos bens naturais (necessários à manutenção da vida) e culturais (necessários para a humanização dessa vida), que de igualdades. Paradoxalmente, faz parte da condição humana que o acesso a qualquer um desses dois tipos de bens não esteja garantido pelo simples ato de nascer (milhões de seres humanos morrem por falta de condições de existência), mas fique subordinado à competência humana e à vontade política dos homens. Da mesma forma que a produção de bens é obra de um coletivo que cria as condições concretas para que isso ocorra, o acesso a eles e as possibilidades de consumo são também obra de um coletivo que estabelece as condições para que aconteçam (Pino, 2005, p. 58).

Além disso, mesmo entre os que têm acesso, há diferenças qualitativas de uso: enquanto alguns conseguem empregar a internet para aprendizagem, criação de conteúdo e participação cidadã, outros ficam restritos a usos recreativos passivos, muitas vezes por falta de orientação ou letramento digital. Essa diferença de apropriação dos espaços e potencialidades digitais – isto é, de até onde cada pessoa pode chegar com auxílio apropriado no mundo *on-line* – está relacionada às condições sociais, econômicas e educacionais prévias. Sem políticas e práticas que enfrentem a desigualdade digital, corre-se o risco de a cultura digital reproduzir e amplificar injustiças, contrariando o potencial emancipatório que destacamos anteriormente.

Adicionalmente, temos de considerar os aspectos de alienação e dependência tecnológica. A teoria marxiana subjacente a Vigotski traz um alerta: os produtos da atividade humana podem, sob certas condições sociais, alienar o próprio ser humano. Aplicado à era digital, isso significa que as tecnologias – que são criação nossa, fruto

da engenhosidade humana – podem assumir feições de *quase-autonomia* e submeter os sujeitos a seus imperativos.

Muitos autores críticos (Kegler; Alves, 2022; Nonato; Sales, 2021; Santos; Silva; Oliveira, 2022) notam que estamos nos tornando excessivamente dependentes de dispositivos e plataformas para mediar não apenas o trabalho e o aprendizado, mas até mesmo as relações afetivas e o lazer. Quando toda a mediação com o mundo passa por interfaces privadas e algoritmos opacos, o sujeito corre o risco de perder a compreensão e o controle sobre os processos em que está envolvido. Notamos, assim, um fenômeno de heterorregulação tecnológica: em vez de o indivíduo autorregular suas ações e pensamento de forma consciente (uma capacidade-chave das funções psicológicas superiores), ele se deixa guiar por notificações, sugestões automáticas e *designs* persuasivos que orientam suas escolhas. Essa situação pode levar a uma espécie de atrofia da autonomia – o indivíduo torna-se passivo, esperando que a tecnologia lhe apresente soluções e caminhos, o que lembra a metáfora de um “piloto automático” cultural.

A longo prazo, tal alienação pode dificultar a formação de sujeitos críticos e autônomos. Como Pino (2005) salienta, o ser humano é simultaneamente produto e produtor da cultura; contudo, se o polo do produto (as criações tecnológicas) começa a dominar unilateralmente o polo do produtor, rompe-se a dialética saudável em que o sujeito criativamente transforma o mundo e a si mesmo. A dependência acrítica enfraquece a capacidade de agência do sujeito digital, confinando-o a papéis pré-definidos pelas lógicas tecnológicas dominantes.

Por fim, mas não menos importante, destacamos a superficialidade das relações virtuais e a baixa qualidade informacional. Bauman (1999), em diálogo com essa temática, já caracterizou as relações na modernidade como líquidas, marcadas pela fragilidade dos laços humanos. No contexto das redes sociais, esse diagnóstico ganha novos contornos: conexões efêmeras, comunicação fragmentada e foco na quantidade em detrimento da qualidade das interações. Nossa preocupação é que a mediação cultural digitalizada, quando marcada pela superficialidade, pode falhar em promover as internalizações que sustentam o pensamento complexo. Vigotski enfatizava, como visto na primeira sessão, que as experiências sociais, carregadas de significado, são aquelas que efetivamente se traduzem em aprendizagem e desenvolvimento interno. Porém, nas interações *on-line*, muitas vezes prevalece um caráter acelerado e raso: consome-se um volume enorme de informações, mas com

pouca reflexão; estabelece-se contato com muitas pessoas, mas em interações fugazes e centradas em aparências.

A baixa qualidade informacional manifesta-se, por exemplo, na proliferação de desinformação, boatos e conteúdo sem curadoria confiável. Para o desenvolvimento humano, como o pensamento lógico e a formação de conceitos científicos, a disponibilidade de informação confiável e a possibilidade de discussão aprofundada são condições essenciais. Quando o ambiente informacional do sujeito é poluído por notícias falsas ou distrações constantes, o processo educativo fica comprometido – é como se o “filtro cultural” necessário para orientar a atenção e a memória operasse de forma defeituosa.

Isso pode levar ao que Carr (2011) denomina *geração superficial*, incapaz de manter a concentração prolongada ou de analisar criticamente os conteúdos antes de assimilá-los. Do ponto de vista sócio-histórico, identificamos aí um risco de regressão ou estagnação de certas funções cognitivas: a leitura superficial pode prejudicar a habilidade de análise, a interação virtual descompromissada pode dificultar a empatia e a compreensão profunda do outro, e o pensamento complexo pode ser substituído por reações imediatistas e simplórias.

Concluindo essa análise crítica, reafirmamos que os limites e desafios da cultura digital – vigilância, dataficação, algoritmos opacos, desigualdade de acesso, alienação e superficialidade – representam obstáculos concretos ao pleno desenvolvimento psicológico humano. Eles interferem na qualidade das mediações culturais, ora restringindo a diversidade e profundidade de experiências simbólicas, ora minando a autonomia e a consciência crítica do sujeito. Reafirmamos a necessidade de uma educação centrada na humanização e no coletivo: diante de uma cultura digital que tende a fragmentar e tecnicizar as relações, a prática educativa precisa revalorizar o encontro humano, o diálogo e a ação coletiva, garantindo que as tecnologias sirvam à emancipação e não à opressão. Não vemos esses problemas como deterministas ou insolúveis; ao contrário, acreditamos na capacidade humana de intervir reflexivamente para transformar as condições de sua própria cultura. É aqui que a educação, orientada pelos pressupostos da teoria histórico-cultural, assume um papel estratégico, como discutiremos a seguir.

6.3.2. Educação e cultura digital: promovendo potencialidades e superando desafios

Diante do cenário ambivalente traçado – pleno de possibilidades emancipatórias, porém permeado por contradições limitadoras – defendemos a centralidade da educação, inspirados na teoria histórico-cultural de Vigotski, como mediadora crítica entre os sujeitos e a cultura digital. Nesta última sessão deste episódio, propomos caminhos educativos para (i) promover e expandir as potencialidades da cultura digital, favorecendo aprendizagens significativas, colaborativas e emancipatórias; e (ii) cooperar na superação dos desafios e limites identificados, por meio de ferramentas conceituais e práticas que enfrentem criticamente os problemas apontados, contribuindo para a formação de sujeitos éticos, críticos e autônomos na sociedade digital.

Em primeiro lugar, uma educação embasada na teoria histórico-cultural deve valorizar a mediação intencional das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem. Isso significa que professoras e instituições educacionais não podem ser meras consumidoras passivas de plataformas e conteúdos prontos, mas precisam apropriar-se crítica e criativamente dessas produções, integrando-as ao projeto pedagógico de forma alinhada com objetivos formativos claros. Conforme sugere Bonilla (2010), as políticas e práticas de inclusão digital na escola devem ir além do acesso físico aos dispositivos, englobando a formação das educadoras e educandos para usos críticos e culturalmente significativos das tecnologias. Eis, pois, a relevância de letramento digital, em que os estudantes compreendam não apenas como usar as ferramentas, mas também como estas ferramentas funcionam, quais são seus vieses, e como elas podem ser adaptadas ou resistidas conforme a necessidade. Essa postura promove a autonomia tecnológica do sujeito – uma condição para que ele seja agente e não objeto no ecossistema digital.

Do ponto de vista metodológico, pensar em estratégias de aprendizagem que aproveitem a conectividade e interatividade da cultura digital para expandir as possibilidades de desenvolvimento dos estudantes. Tais práticas, inspiradas pelo princípio vigotskiano de que o aprendizado é social, criam múltiplas oportunidades de mediação entre pares e pela professora, mesmo além dos limites físicos da sala de aula. A professora, como mediadora consciente que orienta a situação de desenvolvimento dada no cotidiano escolar, busca garantir que haja intencionalidade pedagógica. Com base na teoria histórico-cultural, compreendemos que um dos

possíveis papéis dos sujeitos educadores é arquitetar ambientes nos quais os instrumentos digitais se tornem extensões do diálogo educativo, em vez de *gadgets* desconectados da reflexão. Nesse sentido, a cultura digital é convidada a adentrar o currículo não como fim em si mesma ou modismo, mas como meio para promover aprendizagens contextualizadas e significativas (Lévy, 1999; Lemos, 2010).

É igualmente importante que nos atentemos e evidenciemos os desafios e tensões da cultura digital, preparando os estudantes para enfrentá-los. Aqui entra em cena a ideia de formação para a cidadania digital crítica, que coaduna tanto com Vigotski quanto Paulo Freire. Se, como Freire (2003) defende, a educação deve formar sujeitos autônomos e conscientes, isso hoje implica formar leitores críticos da realidade digital.

É esta percepção do homem e da mulher como seres “programados, mas para aprender” e, portanto, para ensinar, para conhecer, para intervir, que me faz entender a prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos. Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por um de de ditadura reacionalista. Nem tampouco compreendi a prática educativa como uma experiência que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual (Freire, 2003, p. 73).

Tais mecanismos de vigilância na internet, neste contexto digital, precisam ser desvendados em sala de aula, mostrando a lógica dos algoritmos e bolhas informacionais, e promovendo reflexões éticas sobre a interação *on-line* (*cyberbullying*, discurso de ódio, responsabilidade no compartilhamento de informações, por exemplo). Ao tratar explicitamente desses temas em sala de aula – de forma apropriada a cada faixa etária – a educação atua preventivamente para mitigar efeitos alienantes. O estudante, ao compreender que os *feeds* de notícias são filtrados ou que seus dados têm valor comercial, ganha condições de agir de forma mais consciente. Aqui vemos a práxis educativo-crítica em ação: teoria e prática se unem para capacitar o sujeito a ler o mundo digital e a escrevê-lo, a intervindo nele de forma transformadora.

Além disso, é fundamental cultivar uma atitude pedagógica coerente com os valores da colaboração, da autonomia e da criticidade no uso das tecnologias. Isso requer formação continuada de professores voltada à reflexão sobre suas próprias práticas mediadas por tecnologia. Gonçalves, Vilaça e Tavares (2024) discutem justamente os atravessamentos da cultura digital na educação e suas implicações na

formação de professores, ressaltando que as demandas educativas contemporâneas requerem novas formas de pensar a prática docente. Esses autores sustentam que, para atender as dinâmicas sociais digitalizadas, a formação de professores deve subsidiar as docentes para incorporar práticas que incentivem a autoria, o protagonismo discente, a colaboração e a construção coletiva do conhecimento, em sintonia com a inteligência coletiva propiciada pelas redes (Gonçalves; Vilaça; Tavares, 2024; Lévy, 1999). Em outras palavras, os autores esperam que a professora atual não apenas apresente domínio técnico dos dispositivos tecnológicos, mas a capacidade de promover ambientes de aprendizagem, participativos e significativos, nos quais os alunos sejam co-construtores do saber.

Nesse interim, Bento (2024) afirma que, apesar das possibilidades existentes em integrar as TDIC ao ensino, persistem inúmeros obstáculos práticos – desde a falta de infraestrutura adequada nas escolas até dificuldades dos educadores/as na/com a cultura digital. Tais desafios impactam diretamente a prática pedagógica: muitos docentes, embora reconheçam a importância das TDIC, sentem-se inseguros ou despreparados para utilizá-las de forma pedagógica efetiva. Nesse sentido, a formação continuada deve abordar não apenas aspectos técnicos, mas também atitudes e valores em relação ao digital, favorecendo a confiança e a fluência dos educadores no uso dessas ferramentas em sala de aula, nas práticas educativas.

Não poderíamos finalizar sem destacar o ideal ético e humanista que deve orientar a educação na cultura digital. A teoria vigotskiana, com raízes no humanismo marxista, vislumbra o ser humano como artífice de si e do mundo, em uma relação dialética de transformação mútua. Retomando Pino (2005, p. 15), “o ser humano é criador daquilo que o constitui e o define enquanto humano” – ou seja, somos produtores da nossa cultura, ao mesmo tempo em que por ela somos produzidos. Assim, a educação digital deve encorajar os jovens a não apenas adaptarem-se às novas tecnologias, mas a questioná-las, reinventá-las e usá-las para criar formas culturais humanizadoras, coerentes com a dignidade humana e a justiça social. Tais experiências integradoras realizam na prática a síntese entre teoria e ação reflexiva que Freire (2003) e Vigotski, cada um a seu modo, advogaram. Os educandos exercitam a colaboração, o pensamento crítico, a criatividade e, ao verem resultados concretos, reforçam sua confiança de que podem ser agentes de mudança.

Diante dessas perspectivas, fica evidente que a presença da cultura digital na educação traz múltiplas implicações. De um lado, amplia-se o repertório pedagógico

e criam-se oportunidades inéditas de construção de conhecimento, potencializando práticas mais interativas, personalizadas e conectadas com o mundo real. De outro, impõe-se à escola e aos educadores o desafio de navegar num cenário em rápida mudança, equilibrando inovação com reflexão crítica. Em conclusão, a teoria histórico-cultural de Vigotski nos fornece uma lente potente para ler criticamente a cultura digital, evidenciando tanto suas promessas quanto seus riscos. Buscamos articular os vieses apresentados na segunda sessão desse episódio: reconhecemos a cultura digital como terreno de disputa, onde se pode promover emancipação ou reproduzir alienação. Defendemos um projeto educativo que ative conscientemente os potenciais libertadores das tecnologias digitais – colaboração, acesso aberto ao conhecimento, criatividade compartilhada – ao mesmo tempo em que combata seus efeitos deletérios – vigilância, desigualdade, superficialidade. Assim poderemos formar, na sociedade digital, sujeitos éticos, críticos e autônomos. Em última instância, entendemos que, pela mediação adequada da cultura (digital ou não), o ser humano pode se superar a si mesmo, desenvolvendo ao máximo suas funções psicológicas superiores e construindo uma sociedade mais justa e consciente.

Retomando o acordo de leitura firmado no começo desse episódio, o movimento agora é de travessia: passamos das lentes conceituais para o reencontro com as cenas do cotidiano escolar, tomando as experiências e saberes das professoras como protagonistas em nossa interpretação. Repito: não se trata, aqui, de “aplicar” teorias a depoimentos, mas de fazer dialogar com os conceitos aqui vistos com as situações concretas narradas. Ao reler as narrativas da/na/com a escola permeada por plataformas, métricas e curadorias algorítmicas, mobilizaremos as categorias como ferramentas de leitura: signos e instrumentos, relações interpsicológicas e intrapsicológicas, autonomia docente e vigilância, desigualdades de acesso e criação coletiva de sentidos. Nessa hermenêutica situada, a pergunta orientadora é sempre: como professoras vivenciam e percebem os atravessamentos da cultura digital em suas práticas educativas cotidianas?

Em coerência com esse horizonte, o episódio a seguir articula os núcleos teóricos aqui sistematizados às narrativas docentes, preservando sua textura, seus tempos e suas ambiguidades. A aposta é dialógica e coletiva: ler os gestos pedagógicos, as invenções e as resistências das professoras como mediações culturais que produzem desenvolvimento – ou o inibem – no contexto da cultura digital. Assim, cada excerto será interpelado por perguntas que tensionam teoria e empiria:

que signos circulam? que instrumentos se tornam centrais? que operações de controle e que aberturas de criação emergem? que condições materiais e simbólicas sustentam (ou tensionam) a autonomia? Ao final, buscamos compreender melhor o cotidiano escolar permeado e atravessado de cultura digital.

7. AS VIVÊNCIAS E PERCEPÇÕES NARRADAS PELAS PROFESSORAS

Sinopse do episódio: Luzes, câmeras... compreensão! Neste episódio, os holofotes recaem sobre as experiências vividas e narradas pelas professoras da rede estadual paulista. Em cena, o cotidiano escolar atravessado por plataformas, metas e improvisos indicam a trama da cultura digital no fazer docente. A câmera desliza entre detalhes que não cabem nas planilhas e métricas: plataformas obrigatórias, livros esquecidos, metas performativas, infraestrutura desigual e gestos de resistência que desafiam o script oficial. Ao entrecruzar teoria, contexto e narrativa, este episódio apresenta como as tecnologias digitais, longe de neutras, passam a governar o trabalho e as práticas pedagógicas, tensionando autonomia, tempo e significado. Mas nem tudo se rende: a cada imposição, uma reapropriação; a cada métrica, um gesto de reinvenção. O grupo colaborativo transforma-se em espaço de escuta, denúncia e elaboração coletiva. Com a câmera atenta às micro-resistências e aos afetos do trabalho docente, este episódio compõe uma cartografia de sentidos e contradições, afirmando que compreender a escola digitalizada exige, antes de tudo, ouvir quem a habita todos os dias.

Neste episódio, proponho um retorno comprometido ao quadro teórico e ao quadro contextual para colocá-lo em diálogo vivo com as narrativas feitas pelas professoras nos encontros do grupo colaborativo. Aqui, nossa aposta epistemológica – afinada à investigação narrativa – é que conceitos não são molduras fixas, mas ferramentas culturais que se adensam em confluência com experiências concretas e situadas (Connelly; Clandinin, 2011). Assim, em lugar de “aplicar” teorias, propomos re-significá-las no encontro com as vivências narradas das professoras, tomando suas narrativas como indícios, pistas e marcas de processos sociais mais amplos (Ginzburg, 1989) e, ao mesmo tempo, como gesto de autoria docente diante da cultura digital na vida escolar. Ao mesmo tempo, essas experiências são inseparáveis do contexto político-educacional da rede pública paulista, cenário de atuação das professoras participantes do grupo colaborativo desta pesquisa. O quadro contextual mostrado no quinto episódio apresenta políticas, reformas institucionais e processos de plataformização que circunscrevem o trabalho docente e as práticas educativas, indicando que muitos dos desafios narrados pelas professoras derivam diretamente dessas condições institucionais e das particularidades de cada escola.

No plano conceitual, retomamos os três atos que estruturam o Quadro Teórico – sexto episódio – e orientam o movimento deste episódio. A primeira, protagonizada na teoria histórico-cultural, reitera a centralidade da mediação semiótica, da linguagem e da dimensão social na constituição humana (Vigotski, 1999; 2001; Pino, 2005). A segunda desloca nosso olhar para a cultura digital, compreendendo a digitalidade como condição sociotécnica e simbólica que re-configura tempos, espaços e práticas humanas (Negroponte, 1995; Lévy, 1999; Lemos, 2002). No terceiro ato assistimos uma articulação de ambas, enfatizando as potencialidades, limites, desafios e ambivalências ético-socio-político-econômico-pedagógicas do presente. Além do roteiro teórico se desenvolver em três trilhas, também ancoraremos ao longo deste episódio nas marcas do quadro contextual: a sala de aula como cenografia viva atravessada por políticas públicas, currículos padronizados e dispositivos de monitoramento; as micro-resistências e adaptações feitas pelas professoras diante de metas, indicadores e condições materiais; e as desigualdades infraestruturais e digitais que o contexto paulista explicita.

Metodologicamente, seguiremos o percurso encadeado pelos subcapítulos do quadro teórico, cada qual abrindo um micro-campo de interpretações. Em cada sessão, apresentaremos brevemente os conceitos mobilizados e, na sequência, comporemos vinhetas compreensivas que entrecruzam tais noções com excertos das narrativas docentes. Empregaremos excertos sintéticos das narrativas – recortes pertinentes aos conceitos mobilizados no quadro teórico –, mantendo o padrão de citação (por exemplo, Prof. Vinícius, 01 jan. 2000). Aqui, não buscamos “exemplos ilustrativos”, mas eventos e pensamentos em que conceitos e experiências se co-implicam. Cada vinheta leva em conta não apenas os conceitos, mas também os marcos históricos, as práticas de gestão por resultados e a plataformização descritas no quadro contextual, de modo que teoria e contexto se entrelacem como lentes complementares.

No subcapítulo “7.1. Percepções de cultura no cotidiano escolar”, tomamos a teoria histórico-cultural para mapear quem/o que media as práticas – pares, gestão, estudantes, normas, plataformas, algoritmos – e como signos e instrumentos organizam os processos de desenvolvimento psicológico humano (Vigotski, 1999; 2001; Pino, 2005). Dialogamos a partir dos pressupostos e recursos metodológicos apresentados pelo paradigma indiciário (Ginzburg, 1989), buscando tecer compreensões acerca de disputas de significado no chão da escola, lendo “pistas

mínimas” – hesitações, metáforas, deslocamentos. Assim, refinamos a lente sobre o desenvolvimento psicológico mediado – explorado no tópico “6.1.3. O desenvolvimento psicológico na mediação cultural”, atentando a passagens em que as docentes narram cenas cotidianas nas quais a cultura permeia o processo de ensino-aprendizagem, compreendido como dimensão social, e não como traço individual (Vigotski, 1999).

O ato “7.2. Vivências narradas de cultura digital no cotidiano escolar” reorienta nosso cenário: distinguiremos a cultura digital, sem separar do contexto social circunscrito, para localizar nas vozes docentes as potencialidades e os limites e vivenciadas e percebidas no cotidiano escolar. Com essa interpretação, buscamos as tensões emergentes, por exemplo: onde a plataformização aparece como dispositivo de controle e onde é reapropriada em chave pedagógica?; Como a desigualdade de acesso e a obsolescência tecnológica atravessam tempos, ritmos e expectativas de ensino-aprendizagem em escolas de periferias sociais?; dentre outras. Nas discussões sobre cultura digital, nos apoiamos nas descrições concretas do quadro contextual para explorar como a plataformização e a imposição de indicadores de engajamento transformam a relação das docentes com as tecnologias, potencializando tensões entre controle e apropriação pedagógica.

Em ambos os atos, retomamos a síntese realizada, sustentando que a tarefa educativa na cultura digital exige promover mediações propícias em converter infraestruturas e convívios sociais permeados pelas tecnologias digitais em experiências culturais significativas, reapropriando a prática educativa de relações docente-discente potentes de desenvolvimento humano. Assim, articulamos as vinhetas anteriores em uma cartografia de eixos de compreensão – mediações, signos/instrumentos, potências coletivas, desigualdades/infraestruturas, curadoria algorítmica, intencionalidade pedagógica e finalidades éticas – que opera como ponte entre teoria e empiria e, sobretudo, como critério de leitura política da prática docente no presente.

Em suma, pretendemos corroborar o quadro teórico a partir das professoras – e não apesar delas. Ao fazer da narrativa um lugar de teoria e da teoria um modo de escuta, procuramos indicar que as “novas” tecnologias não são meros instrumentos, mas formas de vida em disputa. É nesse ‘entre’, onde conceitos se deixam provocar por experiências, que situamos nossa contribuição: uma leitura que devolve centralidade epistêmica às docentes, aponta contradições estruturais e

identifica possibilidades educativas para a escola na cultura digital. Ao articular teorias, contextos, relevamos a espessura histórica e social das narrativas e mostramos que a cultura digital na escola pública é atravessada por disputas de poder, gestão e sentido.

7.1. Percepções de cultura no cotidiano escolar

Aqui, tomamos a mediação cultural como categoria para compreender o desenvolvimento humano e, por conseguinte, o processo educativo. Como vimos no episódio anterior, na teoria histórico-cultural, o desenvolvimento não se reduz à soma de aquisições cognitivas individuais, mas à reorganização das funções psicológicas por meio de signos e instrumentos operando em atividades compartilhadas socialmente: é no encontro com o Outro, pela linguagem e nas práticas sociais que se produzem possibilidades de pensar, sentir e agir (Vigotski, 1999; 2001; 2007; Pino, 2005). É com essa lente que lemos as cenas escolares narradas pelas professoras: não como gestos isolados, mas como eventos de mediação que nos fazem ver a cultura em ação no cotidiano do processo de ensinoaprendizagem.

Leiamos juntos o que nos diz prof.^a Bruna:

*No começo do ano, eu queria trabalhar com o oitavo e com o nono ano um livro chamado ‘Os Miseráveis’ [...] e aí eu ia trabalhar junto com a professora de História, que estava tendo, no currículo do oitavo, a Revolução Francesa. Então, a ideia era fazer essa complementação com o livro e com a Revolução Francesa, que eles iam ver no conteúdo de estar. **Bem, não pude trabalhar porque esse livro não está disponível na plataforma digital. Eu sou obrigada a trabalhar os livros que estão na plataforma digital. Até aí, tive que seguir para um outro plano. Então, são esses ‘impasses’ que vão tolhendo a escolha do professor sobre como trabalhar o conteúdo que está sendo proposto [...]. É isso que a plataformização está fazendo – a obrigatoriedade dela.** (Prof.^a Bruna, 30 de outubro de 2024, grifos meus).*

Nesse excerto de narrativa, a prof.^a Bruna nos expressa uma crítica contundente à imposição de plataformas digitais padronizadas pelo sistema educacional – veremos esse cenário das plataformas com maior ênfase adiante –, ao relatar que foi impedida de trabalhar um livro literário relevante (“Os Miseráveis”, romance do autor francês Victor Hugo, publicado em 1862 e ambientado na França do século XIX), integrando sua disciplina de Língua Portuguesa ao conteúdo abordado concomitantemente na disciplina de História, por não constar no repertório digital obrigatório: “*não pude trabalhar porque esse livro não está disponível na plataforma digital. Eu sou obrigada a trabalhar os livros que estão na plataforma digital*”. Esse

“*tolhimento*” da escolha da professora configura uma tensão entre a autonomia docente e as diretrizes centralizadas – e centralizadoras –, fenômeno que podemos compreender como um conflito entre o significado pessoal e culturalmente situado que a educadora busca promover e a estrutura institucional que a limita/impede.

Nesse sentido, baseados pela teoria histórico-cultural, podemos afirmar que desenvolvimento cognitivo ocorre de forma dialética entre sujeito e ambiente social, exigindo flexibilidade e autonomia para que os sujeitos atribuam significado às experiências. No caso narrado, a prática pedagógica planejada – unir literatura e contexto histórico da Revolução Francesa – representava uma tentativa de contextualização cultural e pedagógica pertinente, propícia para um desenvolvimento de atividades educativas por meio de conteúdos socialmente significativos. Entretanto, a “plataformização” obrigatória atua como mediação tecnológica que padroniza e ‘robotiza as aulas’: “[...] *you se sente, de fato, que não somente o aluno está robotizado, mas a gente também*” (prof. Felipe, 09 de outubro de 2024).

Tal padronização desconsidera as diferenças culturais e individuais dos alunos e engessa o processo de ensinoaprendizagem, impedindo que a professora ajuste a mediação pedagógica às necessidades do grupo e possibilidades do contexto social da escola local. Prof.^a Bruna enxerga nesse processo um projeto político de formação limitada, chegando a interpretá-lo como “*um projeto de formação de pessoas para o trabalho braçal*” (Prof.^a Bruna, 30 de outubro de 2024) – uma crítica alinhada à perspectiva histórico-cultural crítica, que alerta para os riscos de uma educação alienante.

Esta narrativa nos indica que, na prática, a falta de autonomia docente imposta pelo modo como são inseridas as novas tecnologias no cotidiano escolar tem sido obstáculo ao desenvolvimento cultural dos alunos, criando uma tensão pedagógica que precisa ser compreendida criticamente. A teoria histórico-cultural nos oferece base para essa crítica ao enfatizar que o aprendizado significativo requer situar os conteúdos ao contexto histórico e social do aluno, algo que se inviabiliza quando a docente é reduzida a executora de um currículo inflexível, massificado, e monitora no uso de plataformas pré-estabelecidas, sem considerar os anseios e as condições do contexto local da escola.

Assim, o que podemos perceber, no episódio narrado pela prof.^a Bruna é a passagem de “plataforma” como meio para “plataforma” como protagonista da ação pedagógica. Quando a curadoria docente é interdita porque o livro desejado “*não*

está na plataforma”, a infraestrutura digital deixa de operar apenas como suporte e converte-se em instância normativa que prescreve conteúdos, ritmos e formas de trabalho.

Importa, contudo, evitar uma falsa dicotomia entre “mediação humana” e “mediação tecnológica”. As tecnologias digitais são criações humanas, inscritas por valores, visões de mundo e projetos de sociedade; não são neutras, mas tampouco exteriores ao humano – vimos sobre isso nos subtópicos 6.2.1, a partir de Lemos (2001) e Lévy (1999). Elas podem ampliar possibilidades didáticas quando apropriadas criticamente e articuladas a propósitos formativos claros. O que a prof.^a Bruna indica é outra coisa: a desproporção instaurada quando o artefato técnico – em vez de compor um ecossistema de mediações intencional e organizadas para fins educativos – assume o comando da cena e subordina decisões pedagógicas localmente situadas.

Do ponto de vista da teoria histórico-cultural, a aprendizagem no contexto escolar emerge a partir de atividades socialmente organizadas, orientadas por finalidades compartilhadas e sustentadas por relações de alteridade – a presença de outros signos e instrumentos sógnicos que interpretam, convidam, desafiam e apoiam. Nessa chave, a plataforma é um instrumento mediador entre outros; potente, sim, mas incapaz de substituir a intencionalidade educativa situada, a escuta sensível, a negociação de significados e a construção de um espaço pedagógico comum.

Nesse sentido, a crítica é além da existência das plataformas, mas ao seu protagonismo prescritivo. O desafio pedagógico e político é recolocar esses sistemas no lugar de mediadores flexíveis e (re)configuráveis, subordinados a decisões coletivas (professoras, estudantes e comunidade) e às necessidades reais dos alunos. Isso implica recuperar a curadoria docente como trabalho intelectual, produzindo sentidos que a lógica catalográfica e padronizadora da plataforma tende a achatar.

Em outro trecho que destaco a prof.^a Bruna nos narra:

*Eu não sou contra totalmente tirar [a tecnologia]. **Eu acho muito legal eu ter oportunidade [...] de abrir no YouTube uma vida-obra do Machado de Assis e colocá-la para eles, sabe? [...] Isso eu acho muito legal: eu ter essa oportunidade de trabalhar em sala de aula com as tecnologias dessa forma. O que eu não gosto [...] é a forma do uso que a gente está fazendo, que o Estado está impondo para a gente** (Prof.^a Bruna, 09 de outubro de 2025, grifos meus).*

Contrapondo-se em parte aos cenários de tensão, a prof.^a Bruna também reconhece os aspectos potencialmente positivos das TDIC quando integrados de

forma contextualizada e intencionalmente mediada pelas docentes. No trecho destacado, prof.^a Bruna demonstra compreender a tecnologia como instrumento cultural que, sob a orientação da professora, pode ampliar o repertório de possibilidades dos alunos e conectar o conteúdo curricular à vida real – no caso hipotético narrado, aproximando-os do autor e do contexto histórico da obra a partir de materiais didáticos multimídias.

O que percebo na narrativa da prof.^a Bruna é a afirmação do valor pedagógico de recursos digitais quando apropriados de modo situado – “*abrir no YouTube uma vida-obra do Machado de Assis*” para ampliar o horizonte de leitura e historicidade dos estudantes. O ponto de tensão não é “a tecnologia em si”; é importante frisarmos que a tecnologia não é neutra. As TDIC são projetadas com intencionalidades e códigos técnicos orientados por racionalidades de massificação, padronização e captura de dados/atenção. Quando a professora reencena esses dispositivos para fins formativos emancipatórios, ela pratica uma apropriação ou uso subversivo: reorienta o artefato contra a sua vocação hegemônica, reinscrevendo-o em finalidades públicas e democráticas definidas localmente.

Essa visão ecoa com o que nos afirma a teoria histórico-cultural, para a qual os artefatos culturais, apropriados socialmente, reorganizam o modo de pensar, agir e sentir dos sujeitos. Ao utilizar, como no exemplo, um vídeo do YouTube em aula, a professora age como mediadora entre o conteúdo curricular estruturado e a cultura digital cotidiana do aluno, favorecendo a atribuição de significado e a motivação. O que observamos aqui é uma potencialidade emancipatória: a tecnologia empregada criticamente pode enriquecer as interações em sala, servindo de “*aliada na sala de aula*” (como mencionou o prof. Eduardo sobre o uso de celulares em sala de aula, no mesmo encontro) e não de obstáculo.

*Eu acho que é uma tecnologia que veio para somar. **Nós estamos numa era digital**, onde as tecnologias estão cada vez mais tomando conta – e isso desde a Revolução Industrial, até antes um pouco, quando nós começamos, então, a pensar em tecnologia (Prof. Eduardo, 09 de outubro de 2025, grifos meus).*

Do ponto de vista da teoria histórico-cultural, isso significa recolocar a tecnologia digital em seu devido lugar de instrumento cultural, produto de condições culturais humanas: instrumento mediador dentro de uma atividade pedagógica intencionalmente organizada e sustentada por relações de alteridade – algo que

nenhuma plataforma, por mais sofisticada, pode substituir. Na narrativa da prof.^a Bruna, o vídeo não vale por si: ele ganha estatuto formativo porque é curado, contextualizado e problematizado na relação professora-estudantes, articulando currículo, cultura digital cotidiana e leitura crítica.

Contudo, prof.^a Bruna imediatamente contrapõe a esse potencial o seu inverso: “*O que eu não gosto é a forma do uso que o Estado está impondo*”. Ou seja, a mesma ferramenta que poderia potencializar a criatividade e o diálogo se torna opressora quando imposta, de forma padronizada e obrigatória. Essa crítica reflete uma consciência docente situada criticamente: a ferramenta técnica em si não determina o efeito educativo – tudo depende de como ela é inserida nas relações sociais de ensino. Se a inserção visa apenas controle e cumprimento mecânico de metas, os resultados tendem a ser afetadas por essa lógica tecnicista.

Por outro lado, prevalece a intencionalidade pedagógica libertadora – em que a professora seleciona e adapta a tecnologia para mediar ativamente o aprendizado –, então a aula tende a ganhar em significado e participação. A narrativa da prof.^a Bruna põe em relevo a ambivalência, exemplificando a tensão entre instrumentos e métodos educativos: um mesmo instrumento cultural (por exemplo, um vídeo, uma plataforma) pode tanto expandir possibilidades de processos de desenvolvimento no âmbito educacional quanto restringi-los, a depender da mediação humana que o acompanha. Estes excertos do que narra prof.^a Bruna reforça a ideia de que não basta introduzir tecnologias na escola – é preciso garantir a participação ativa e crítica da professora e dos alunos na utilização dessas ferramentas, ressignificando-as como mediadoras do diálogo e da construção coletiva de conhecimentos, em vez de agentes de mera transmissão unidirecional.

Leiamos mais um trecho narrado:

*Não sei na escola de vocês, mas **na minha escola, o computador é horrível.** [...] Pensa comigo: você tem 45 minutos. Quando você tem sorte, você tem duas aulas duplas. Então, beleza. A gente está falando de uma hora e meia, uma hora e vinte, chorando. Por quê? Você tem que buscar o carrinho. **Aí é meia hora pro bichinho [computador] funcionar,** [...] e não vai, porque demora. **Aí você tem que conciliar o manejo da plataforma com a sala de aula pegando fogo.** [...] Quando não se tem interesse – quando não se tem uma educação de como utilizar – o aluno não quer se engajar, porque, para ele, não faz sentido. [...] **Gera estresse.** [...] Não justificando o ato dos alunos, mas **é estressante.**” (Prof.^a Gabriela, 09 de outubro de 2024, grifos meus).*

O que a prof.^a Gabriela narra complementa a crítica anterior ao apontar os obstáculos práticos e emocionais enfrentados na integração das TDIC em sala de aula. Ela descreve uma cena cotidiana de ineficiência tecnológica e sobrecarga docente: computadores lentos, perda de metade do tempo da aula esperando os equipamentos funcionarem, necessidade de “fazer malabarismos” para manter a turma envolvida enquanto lida com plataformas instáveis – tudo isso resultando em caos e estresse.

O que podemos interpretar nesses relatos são indicadores de que a infraestrutura e a organização do contexto escolar atuam como parte do meio social mediador do desenvolvimento. Seguindo Vigotski, é justo recordarmos que o ambiente social e material não é neutro: ele tanto possibilita quanto limita as interações educativas. No exemplo dado, a mediação pedagógica pela tecnologia – que poderia ser potencialmente enriquecedora – torna-se fonte de tensão dialética: de um lado, existe a expectativa institucional de ‘inovação’ e cumprimento de metas via plataformas; de outro, as condições concretas (falta de equipamentos adequados, tempo escasso, ausência de suporte técnico) inviabilizam a realização efetiva dessas atividades. Prof.^a Gabriela, no mesmo encontro, narra até episódios de indisciplina extrema – um aluno que agride o equipamento por frustração com o baixo desempenho – indicando que o clima socioemocional se deteriora nesse cenário.

Pela perspectiva vigotskiana, as emoções e motivações são parte integrante do processo cognitivo de modo que um ambiente escolar gerador de ansiedade e desamparo provavelmente prejudica a aprendizagem e o desenvolvimento. O que podemos indiciar é que tanto docentes quanto discentes são lançados a tarefas para as quais não desenvolveram, no social, as habilidades correspondentes (letramento digital, manejo técnico, estratégias de aula com tecnologia). O resultado é um faz-de-conta pedagógico, um “teatro” – nas palavras do prof. Fernando – em que se finge cumprir as atividades, mas sem real aprendizado – *“fica... é um engana-bobo [...] O importante é o BI; aluno aprender? Não, não quero”* (Prof.^a Gabriela, 09 de outubro de 2024). Em síntese, a narrativa da prof.^a Gabriela alerta que a inserção de dispositivos tecnológicos digitais, sem suporte adequado e em contextos escolares precarizados, tende a intensificar conflitos e estresse, ao invés de promover as interações significativas.

Outro trecho que destaco e vemos a importância da mediação humana na construção do conhecimento:

*Eu estou numa eletiva de alfabetização lá na escola. Como tem alunos em defasagem muito grande, teve um caso... a professora conseguiu identificar o seguinte: em uma das famílias silábicas que estava trabalhando, a família era do “F” (fa, fo, fu). Então, tinha uma vela e tinha lá as figuras que era para circular, e ele circulou a vela. **O questionamento que foi feito para o aluno** foi o seguinte: “Por que você circulou a vela?” Só isso – **uma maneira muito docente de tratar**. Ele falou: “Ah, porque é fogo” [...] Então, no raciocínio do aluno, **o docente conseguiu captar exatamente o ponto principal**: ele entendeu que a vela tem fogo ali – e tudo certo, né? Então, naquele caso ali, na atividade, houve uma ambiguidade.*

*[...] teve um dia que o aluno estava, assim, cansado, exausto... Eu falei: “Mas ele não é assim, né?” E só um questionamento: eu falei “Tá tudo bem? Você dormiu direito?” E ele disse: “Não, porque meus pais estão se separando” [...] esse fator socioemocional, que impacta até mesmo no aprendizado do aluno, **é algo que a gente acaba percebendo no contato próximo** com ele, na sala de aula, e que a gente leva em consideração na nossa prática docente (Prof. Fernando, 28 de outubro de 2024).*

A narrativa feita pelo prof. Fernando relata, em nível micro, uma situação de alfabetização em que uma criança circulou a figura de uma vela em uma atividade que deveria identificar objetos iniciados com a letra “F” justificando: “porque é fogo”. Enquanto um sistema automatizado ou uma correção apressada – tal qual acontece nas plataformas educacionais em uso na rede estadual paulista discutidas nos encontros do grupo – rotularia a resposta como errada, a docente soube enxergar a lógica subjacente na ação da criança – *“captou o ponto principal: ele entendeu que a vela tem fogo ali – e tudo certo”*. Ou seja, a professora conseguiu adentrar na perspectiva do aluno e identificar um acerto conceitual (associação de vela com fogo) oculto por um equívoco formal (confundir a inicial “V” da palavra vela).

Essa capacidade de compreender o processo de pensamento do aluno, valorizando seus indícios de compreensão em vez de focar apenas no acerto/erro imediato, é um componente central quando interpretado a partir abordagem histórico-cultural. Segundo Vigotski, o aprendizado escolar está diretamente relacionado ao nível de desenvolvimento real do estudante e aquilo que ele pode vir a aprender. O que nos conta prof. Fernando, demonstra na prática alguns conceitos da teoria de Vigotski: a professora reconhece no erro uma pista do raciocínio da criança, e a partir daí pode oferecer mediação ajustada para auxiliar seu desenvolvimento e aprendizagem (no caso, entender a diferença entre “F” de fogo e “V” de vela, sem desconsiderar a lógica empregada).

Além disso, prof. Fernando enfatiza os fatores emocionais que permeiam o aprendizado – por exemplo, quando um aluno estava desatento por problemas familiares, algo que ele pôde descobrir perguntando pessoalmente – *“Tá tudo bem?”*

[...] *‘meus pais estão se separando’*. Esse ponto reforça a ideia de que a professora, por estar em relação direta com o aluno, pode identificar e perceber as necessidades não aparentes do aluno e ajustar a abordagem: seja oferecendo apoio emocional, seja modulando a exigência pedagógica naquele momento. Em contrapartida – como segue a discussão ao longo do encontro – um *software* educacional não saberia por que o aluno errou, tampouco discerniria se ele está passando por dificuldades emocionais.

Na esteira da teoria vigotskiana, toda função psicológica superior surge nas relações sociais; logo, um processo de avaliação e ensino puramente técnico falha em promover essas funções de modo genuíno. O caso narrado exemplifica uma possibilidade de prática pedagógica humanizadora: a professora, atuando como mediadora semiótica (interpretando o signo “vela/fogo” do aluno e ressignificando-o no contexto correto) e mediadora afetivo (acolhendo o estado emocional do aluno). Essa mediação integral vai ao encontro do princípio de que “as funções psicológicas superiores são relações sociais internalizadas” – aqui vemos relações de diálogo, interpretação e relações humanizadas sendo a base para que o aluno internalize tanto conhecimentos (alfabetização) quanto atitudes (explicitar suas dúvidas, comunicar seu estado emocional). Desse modo, a narrativa do prof. Fernando corrobora o papel da mediação pedagógica sensível, sustentando que nenhum dispositivo tecnológico digital, maquínico, automatizado, pode substituir o olhar interpretativo e empático que acontece em relações professor-aluno que humaniza e sensibiliza afetivamente o processo educativo. A professora, ao atentar aos sinais de seu comportamento e processos de aprendizagem, torna-se o elo vivo entre o conhecimento formal e a experiência pessoal do estudante, facilitando a construção de significados que levam ao verdadeiro aprendizado.

A teoria histórico-cultural enfatiza que a escola não é apenas um local de transmissão de conteúdos, mas um ambiente fundamental de mediação cultural, onde signos socialmente construídos (linguagem, símbolos, ferramentas) são meios para desenvolvimento/aprendizagem. O postulado de Vigotski (1998) de que as funções psíquicas humanas têm sua origem nos processos sociais, mediados pela linguagem e outros signos nos auxilia a compreender o contexto escolar como espaço que oferta condições para que os estudantes se apropriem de saberes e conhecimentos, que extrapolam sua experiência cotidiana.

A constituição do sujeito no espaço escolar ocorre através da ação conjunta de toda a comunidade escolar. É nesta relação, no contexto cultural escolar, que, por meio da linguagem e das significações, os alunos também acessam formas culturais constituídas socialmente. Assim, na perspectiva histórico-cultural, a professora não é apenas como transmissor de conteúdos, mas mediadora do desenvolvimento cognitivo. Por meio da mediação semiótica, o sujeito não apenas recebe informação, mas reapresenta-a e recria-a internamente, tornando-se agente de seu próprio desenvolvimento. A escola, ao instituir um espaço social de interações guiadas por signos, cumpre o papel de inserção do indivíduo no patrimônio cultural da humanidade. Nesse contexto, o papel da professora e dos outros colegas de aprendizagem é relevante: é na troca dialógica mediada pela linguagem e outros códigos que o aluno internaliza novas formas de pensar.

As tecnologias digitais, integradas de modo reflexivo, podem potencializar esse processo. Elas ampliam os canais de mediação semiótica – disponibilizando recursos multimodais, vínculos em rede e simulações culturais – e favorecem a construção colaborativa de conhecimento. Contudo, tal potencial transformador não é automático. Quando submetidas a fins tecnicistas, as tecnologias podem reforçar uma abordagem instrumental do ensino, em que o aluno é mero receptor/consumidor de dados. Em última análise, a mediação cultural na escola – inclusive mediada pelas tecnologias – é positiva quando promove a apropriação ativa e crítica da cultura, mas pode se tornar negativa se cristalizar relações de poder tecnocráticas. A abordagem histórico-cultural nos lembra que o desenvolvimento cognitivo do sujeito emerge da apropriação significativa dos signos culturais; portanto, pensar sobre a finalidade e o uso das TDIC na educação é tão mais relevante quanto dominá-las tecnicamente.

Como desdobramento da mediação cultural discutida e entretecida até aqui com as narrativas das professoras participantes do grupo colaborativo desta pesquisa, a seguir acompanharemos as narrativas das docentes para compreender como os artefatos, plataformas e lógicas algorítmicas passam a compor o repertório de signos e instrumentos que mediam o ensinar-aprender, ora ampliando possibilidades, ora tensionando-as. Tomaremos as falas das professoras como cenas de mediação semiótica situada: nelas, a cultura digital não aparece como adereço tecnológico, mas como forma de vida escolar que reconfigura a interação pedagógica, a autonomia docente e a própria significação dos objetos de conhecimento.

Nesse movimento, o contexto apresentado no episódio 05 seguirá em diálogo com a teoria discutida no episódio 06: as políticas, programas e dispositivos de plataformização descritos no contexto ajudam a explicar por que determinadas práticas emergem – ou se bloqueiam – no cotidiano, enquanto os conceitos histórico-culturais nos permitem ler, nos gestos e escolhas das professoras, os processos de atribuição de sentido, apropriação de instrumentos e caminhos de ensinoaprendizagem que se atualizam – ou se empobrecem – sob a digitalidade.

7.2. Vivências narradas de cultura digital no cotidiano escolar

Imaginemos a seguinte cena: ainda antes de chegar à escola, uma professora consulta no seu celular os resultados das atividades que os estudantes deveriam fazer em casa, colocada para eles na semana anterior, numa plataforma educacional; verifica o relatório de indicadores enviado pelo dispositivo de gerenciamento posto pela gestão e confere, no grupo de mensagens *on-line* da escola, quais turmas migraram de horário de aula naquele dia. Ao adentrar a sala, em sua primeira aula do dia, liga o computador para projetar a sequência de slides predefinida e registrar a presença digitalmente. Durante a explicação, os alunos são convidados a acessar suas contas institucionais em um ambiente virtual de aprendizagem para realizar atividades interativas que imediatamente geram relatórios para a professora e para a gestão escolar. Nos intervalos, a professora recebe mais mensagens no grupo com avisos administrativos e dados de engajamento, responde e-mails de gestores e troca materiais em *drives* compartilhados. Ao final da aula, insere as notas das atividades no sistema, responde a uma pesquisa de satisfação da plataforma e fecha o dia conferindo os indicadores de desempenho que serão utilizados para monitorar o cumprimento das metas da escola.

Esse relato hipotético não é extremo; traduz a imersão das práticas pedagógicas na cultura digital e a integração de várias plataformas no cotidiano escolar. Contudo, não reflete as condições de todas as escolas, sobretudo as da rede pública estadual paulista: as narrativas das professoras no grupo colaborativo indicam que algumas das escolas que atuam carecem de infraestrutura adequada: computadores obsoletos, rede instável, falta de suporte técnico e escassez de equipamentos cerceiam as atividades educativas tais quais são propostas – impostas – pela Secretaria de Educação estadual. A seguir, um relato – dentre tantos – que destaque sobre a dificuldade de acesso digital de qualidade que os alunos possuem:

[...] Nós temos 35 computadores; é uma escola pequena, mas somos 245 alunos no período da manhã, e temos 35 computadores... os 245 alunos. Então, para as nossas aulas... **existe uma escala de uso dos computadores.**

Por exemplo, eu sou de língua portuguesa; eu posso usar o computador uma vez por semana em cada turma. Eu dou aula em quatro turmas, então eu posso usar: uma vez por semana no sexto, uma vez por semana no sétimo, uma vez por semana no oitavo, uma vez por semana no nono, para completar duas plataformas **que eu tenho que completar – porque sou obrigada** –, que é o Leia São Paulo, que eu sou obrigada a ler um livro com esses alunos dentro dessa plataforma.

Na verdade, o Leia era para esses alunos lerem em casa; só que **a maioria dos meus alunos não têm computador em casa, nem acesso à internet.** Então, o que a professora faz para que eles cumpram as metas estabelecidas pelo Estado? Eu disponibilizo uma aula, dentro do calendário de aulas, para que eles possam fazer a leitura em sala de aula.

[...]

Então, é menos aula, na verdade, que eu tenho para trabalhar todo o conteúdo imposto pelas plataformas digitais, pelo material digital, por conta da falta de acesso à tecnologia que os meus alunos têm. Porque eu dou aula na periferia de Campinas, e a maioria deles não tem mesmo computador em casa; e, quando tem, é assim: é do pai, e aí o pai tem que dividir com os irmãos, e o pai não deixa o filho usar. Porque, embora a gente peça para que o filho possa acessar as plataformas, tem as tarefas ainda para fazer dentro das plataformas.

Então, existe, sim, essa desigualdade, e eu acho que a obrigatoriedade do uso das plataformas amplia muito mais, o que faz com que os alunos que não têm acesso ainda fiquem muito mais desfavorecidos. E aí a gente, na escola – o professor na escola –, que acaba tendo que contornar e minimizar o estrago feito por essas condições que estão colocadas para a gente (Prof.^a Bruna, 09 de outubro de 2024, grifos meus).

No que nos conta a prof.^a Bruna, vemos um cenário que vai além de uma queixa pontual: ela exprime a materialidade da desigualdade digital e evidencia como a inserção de tecnologias digitais no processo de ensinoaprendizagem sem a devida infraestrutura aprofunda vulnerabilidades sociais já existentes. Ao narrar que sua escola dispõe de apenas 35 computadores para 245 alunos, sendo que muitos não possuem equipamentos nem acesso à internet em casa, ela expõe uma rede pública marcada por contrastes entre unidades com estrutura precária, como elencado no quadro contextual – quinto episódio.

Nesse contexto, o que vemos no relato da prof.^a Bruna é a negociação com os objetos de cena dispostos, com as condições de atuação docente e com as exigências do roteiro imposto, para adaptar suas práticas educativas. Ou seja, o discurso político de universalização de plataformas digitais e cultura digital para todos não considera as condições reais de acesso e acaba transferindo a responsabilidade por cumprir metas tecnocráticas às docentes, que utilizam o pouco tempo de aula para suprir a falta de acesso domiciliar.

Quando vemos a cena pelas lentes teóricas histórico-culturais, essa narrativa dialoga com a concepção de mediação semiótica: aprender implica apropriar-se de signos em interações sociais mediadas por instrumentos. Quando as plataformas digitais são impostas de forma prescritiva, elas deixam de ser instrumentos flexíveis de mediação e tornam-se filtros que condicionam tempos e conteúdos, reduzindo a autonomia docente. A prof.^a Bruna conta que deve reservar uma aula por semana para que os alunos leiam um livro na plataforma Leia São Paulo, pois “*a maioria dos meus alunos não tem computador em casa, nem acesso à internet [...] então, eu disponibilizo uma aula [...] para que eles possam fazer a leitura em sala*”. Esse gesto aponta o papel da professora como mediadora: ela cria uma estratégia para que os estudantes possam acessar o conteúdo digital, mas, ao fazê-lo, sacrifica tempo de outras aprendizagens e confirma que a prometida flexibilidade das plataformas depende das condições materiais e do trabalho docente.

É preciso recordarmos que a digitalidade – condição sociotécnica em que vivemos – não está limitada ao uso de dispositivos ou plataformas específicos; está relacionada ao modo de ser e estar no mundo e que a cultura digital atua como “atmosfera” que envolve a sociedade. Contudo, reitero que o acesso a essa cultura é desigual entre aqueles que dispõem de acesso de qualidade às tecnologias e aqueles que permanecem excluídos digitais ou com acesso precário, tal qual vemos apontado no relato da prof.^a Bruna.

O contexto político-educacional paulista auxilia a compreender por que essa dinâmica se impõe: as reformas influenciadas pela Nova Gestão Pública traduziram-se em metas externas, indicadores padronizados e no “gerencialismo de plataforma” (Reis, 2025), que implica a imposição obrigatória de plataformas digitais para controle do trabalho docente e da aprendizagem. Nessa lógica, as tecnologias da informação servem a uma “autoridade racional-informacional” que centraliza dados, intensifica a vigilância e cerceia a autonomia docente. Prof.^a Bruna enuncia isso quando diz que é “obrigada” a usar determinadas plataformas e que a obrigatoriedade “*amplia ainda mais*” a desigualdade: alunos sem acesso ficam duplamente prejudicados, e as professoras têm de “*contornar e minimizar o estrago*”.

Se, por um lado, as TDIC têm potencial para ampliar as formas de mediação, por outro, sua implementação sem considerar as condições concretas de acesso e uso transforma-as em agentes de exclusão e controle. O desafio é recolocar as tecnologias a serviço da criação de significados e do desenvolvimento humano, em

vez de utilizá-las como mecanismos de padronização que aprofundam a desigualdade digital e comprometem a autenticidade da mediação docente. Tenhamos essa desigualdade digital no panorama de interpretações ao lermos as narrativas das professoras e compreender que essas são situadas em diferentes escolas da rede pública estadual, que, singularmente, apresentam condições e estruturas diversas.

Em contrapartida, acompanhemos o que diz o prof. Eduardo:

A gente acaba que não consegue mais viver sem a tecnologia. [...] quem tem a oportunidade, quem tem condições, a coloca na vida e não tira mais. Eu acho que é esse o caminho. E só não utiliza aqueles que ainda não tiveram o acesso. Mas quem tem acesso não vive mais sem. Vamos dizer assim: eu acho que, se tirassem a tecnologia, muitas pessoas não saberiam viver hoje (Prof. Eduardo, 16 de outubro de 2024, grifos meus)

A fala do prof. Eduardo ressalta a digitalidade como condição cultural, em que a tecnologia digital permeia todos os âmbitos da vida social a ponto de ser indispensável. Ele observa que “*não consegue mais viver sem a tecnologia*” e que quem tem acesso “*a coloca na vida e não tira mais*”, enquanto apenas quem não teve acesso fica de fora. Essa observação narrada concretiza o conceito teórico de Negroponte (1995) sobre a passagem dos átomos aos *bits*, isto é, a incorporação dos recursos digitais nas rotinas humanas e a transformação – digitalização – das formas de comunicação, produção de informação e relações sociais.

Do ponto de vista dessa investigação, essa narrativa indica como o universo escolar reflete essa digitalização estrutural da sociedade: professoras e alunos, quando dispõem de tecnologia, tornam-se dependentes dela para funções cotidianas de trabalho e aprendizado. Sob o viés histórico-cultural, essa onipresença tecnológica redefine os mediadores simbólicos do desenvolvimento: as interações sociais passam a ser mediadas digitalmente, modificando os horizontes de ação, mas também criando novas demandas de letramento. A fala do prof. Eduardo também conecta digitalidade e desigualdade, enfatizando que a não universalidade do acesso impõe limites. Isso dialoga com a crítica anterior – indiciada pelo que narrado pela prof.^a Bruna anteriormente – de que, embora vivamos numa “atmosfera” digital hegemônica, nem todos podem dela participar plenamente, o que configura um grave problema de exclusão social. Essa tensão entre possibilidade e exclusão é relevante ao buscarmos compreender como a inserção ubíqua do digital afeta as práticas educativas em

contextos concretos marcados por desigualdades, tal como se apresenta o cenário da rede estadual paulista, contexto das professoras participantes do estudo.

Ao perguntarmos, nesta dissertação, o que acontece quando docência e cultura digital se encontram no cotidiano – nas aulas, nos planejamentos, nas interações com estudantes –, interrogamos também que tensões e possibilidades emergem quando o “mundo virtual” atravessa o espaço escolar, ou quando este se permeia de cultura digital. Em síntese: como professoras da Educação Básica vivenciam e percebem os atravessamentos da cultura digital em suas práticas educativas? – objetivo geral da pesquisa. Ao ouvir suas narrativas, no contexto político-educacional de 2024, o traço que mais enfocava no primeiro plano desta sequência cinematográfica é a **plataformização** do trabalho educativo: a centralidade de plataformas, materiais padronizados e métricas de desempenho que reorganizam tempos, espaços e formas de ensinar/aprender. As professoras descrevem uma passagem do “uso de tecnologia como mediação” para o “cumprimento de rotinas em plataformas”, com perda de autonomia didática, intensificação de tarefas e alargamento de desigualdades. Não se trata apenas de adotar artefatos digitais, mas de submeter o fazer docente a lógicas de padronização e monitoramento que reconfiguram o sentido da aula e do currículo.

“*Pressão não, é uma obrigatoriedade*”, sintetiza uma das professoras, ao referir-se ao uso compulsório de materiais digitais “*em termos de advertência e tudo mais, caso não use*” (Prof.^a Cecília, 07 de outubro de 2024). Outra professora detalha o deslocamento do foco formativo para indicadores: “*passamos a ser avaliados pelos acessos às plataformas*” e por atividades com “*mínimo de palavras estabelecido*”, imposições que “*prejudicam o processo*” e tornam o material “*cansativo, enfadonho*” (Prof.^a Bruna, 09 de outubro de 2024).

Nesse mesmo movimento, a plataformização não apenas engessa a ação docente como exacerba desigualdades de acesso e infraestrutura. Há escolas nas quais “*o computador é horrível*”, “*é um PROATEC para 14 salas*”, e “*é meia hora para o bichinho funcionar*”, o que obriga a professora a conciliar o manejo da plataforma com a sala “*pegando fogo*” e gera frustração em ambos os lados (Prof.^a Gabriela, 09 de outubro de 2024). Em outras, a gestão chega a providenciar fones com microfone para mitigar ruídos e permitir o uso de apps de fala, enquanto, em escolas vizinhas, “*o aluno está com aquele netbook... e ele faz isso aqui: ele pega o equipamento, tira da mesa, ele fala [perto da saída de áudio] para escutar. Isso é a aula dele!*”, num

cenário de calor, salas sem ventilação adequada e implementação “*sem preparar a escola*” (Prof.^a Adriana, 28 de outubro de 2024). Mesmo onde há dispositivos, “às vezes a plataforma não funciona”, o reconhecimento de voz não capta a fala “*pelo barulho*”, e “*a frustração, tanto do professor quanto do aluno*”, se torna parte do cotidiano (Prof.^a Eliane, 28 de outubro de 2024). Some-se a isso a conversão das tarefas em metas quantificadas (BI), a sobrecarga de trilhas e apps, e o efeito colateral de um “cumprimento” que pode prescindir da aprendizagem: “*pagam para outros alunos fazerem o Alura e o Khan Academy*”, “*o Leia... passam o dedo*”, “*Prova Paulista? ChatGPT*”; “*o 10 está ali*”, mas “*a realidade... não está no BI*” (Prof.^a Juliana, 09 de outubro de 2024).

Nessas vozes, a plataformização aparece como experiência ambivalente: apesar de, em tese, possibilitar acesso e circulação de conteúdos, o que vemos na prática é a instauração de um regime de prescrição, auditoria e padronização que afeta a autoria docente, prejudica a experiência de estudo e amplia problemas socioeducacionais. Ao entretecermos essas narrativas, não buscamos negar as tecnologias, mas compreender criticamente o modo como elas se tornam forma de organização da prática educativa e com quais efeitos no cotidiano escolar. Vejamos a seguir as narrativas com maiores detalhes:

A gente pode até começar a citar aqui as plataformas. O aluno tem diversas plataformas na rede estadual. E aí acaba que em casa, chuta tudo o que tem ali, não vai bem... Eu tenho até um exemplo para citar: Hoje, inclusive no ATPCG, estávamos discutindo sobre as Provas Paulistas. E a única turma que caiu na prova paulista foi de um professor que não usa material digital, que não usa as tarefas e recebe sempre a mensagem por escrito, sempre. [...] Então, assim, na Prova Paulista, eles não conseguem fazer porque o que está no material cai na prova. Então, ou seja, será que de fato é um conhecimento que eles estão adquirindo? Porque se de fato fosse conhecimento, o mesmo conteúdo que o professor deu, que está no livro didático, que o próprio governo forneceu, deve estar compartilhando a habilidade que está no material. Ou seja, esse conteúdo deveria ser aprendido da mesma forma. Então, esses dados só mostram que a retirada dos livros e a colocação dos materiais é para deixar cada vez mais - na minha opinião, da reflexão que eu fiz em relação a isso - os alunos mais voltados àquilo que o governo quer que eles saibam. Vai deixar cada vez mais ignorantes. Não vai trabalhar o senso crítico, a autonomia, o protagonismo de cada um deles. Mais ou menos por esse lado que eu penso em relação a isso (Prof. Eduardo, 07 de outubro de 2024).

Ao lermos essa narrativa do prof. Eduardo, vemos a plataformização operar menos como recurso didático e mais como forma de organização do trabalho pedagógico. Ao cotejar esse relato com os quadros teórico e contextual vistos anteriormente, percebemos que ele não nos narra apenas uma experiência pessoal, mas indica o movimento que se materializa na dupla engrenagem de materiais digitais

centralizados e avaliação padronizada: a Prova Paulista, aplicada bimestralmente via plataforma e alinhada aos roteiros digitais, cadencia o ano letivo por ciclos de preparação, análise de métricas, sustentados por painéis como o Super BI e pela “Sala do Futuro”, que monitoram registros, tarefas e “aderência” docente às prescrições – planejamento em slides, tarefas, indicadores. A centralização dos materiais didáticos em slides e objetos digitais reforça essa governança algorítmica, estreitando o currículo e submetendo as professoras a regras de conformidade avaliadas por painéis. Esses dispositivos produzem, segundo Maldonado e Jacomini (2025), uma “hiperburocratização” do trabalho docente: a obrigação diária de alimentar sistemas, o acoplamento entre prescrição curricular e métricas de desempenho e a circulação de orientações operacionais via lives e e-mails, que deslocam a regulação formal para comunicados efêmeros, resultam em vigilância constante e perda de autonomia.

Nessa moldura, a fala do prof. Eduardo observa que *“na Prova Paulista, eles não conseguem fazer porque o que está no material cai na prova... [e] a retirada dos livros e a colocação dos materiais é para deixar... os alunos mais voltados àquilo que o governo quer que eles saibam”* explicita os efeitos curriculares do atrelamento entre prescrição e medição: estreitamento dos conteúdos, aprendizagem “mascarada” e erosão de autonomia discente e docente. Essa reconfiguração é relevante porque as tecnologias digitais são, antes de tudo, ferramentas simbólicas mediadoras: elas reorganizam as práticas e os modos de significação; mas, quando convertidas em instrumentos de vigilância e performatividade – como vemos no narrado do cotidiano escolar –, tendem a reduzir a docência a execução protocolar e a aprendizagem a conformidade algorítmica.

Em sua fala, o prof. Eduardo nos conta que essa avaliação digital aparece como marcador empírico de uma correlação incômoda: *“a única turma que caiu na Prova Paulista foi de um professor que não usa material digital”*. Esse enunciado funciona como indício de coerção no ambiente pedagógico: a lógica avaliativa estreita-se ao ponto de punir, nos gráficos de desempenho, quem ousa escapar do roteiro digital imposto. A plataforma, assim, se apresenta como dispositivo de disciplinamento, pois transforma as professoras em mediadoras de fluxos prescritos.

Essa correlação entre prescrição e punição confirma a performatividade algorítmica descrita por Lemos (2021), para quem o tripé Plataformização-Dataficação-Performatividade Algorítmica – explorada no ato “6.2.3. Limites e desafios da cultura digital” – transforma as plataformas em passagens obrigatórias e sujeita

docentes e estudantes a métricas e *rankings* que modulam comportamentos. É justo lembrarmos que a escola continua sendo lugar de humanização, mas as mediações se reconfiguram: o cotidiano antes tecido por cadernos e conversas de corredor hoje se desenha em *dashboards*, fluxos de tarefas e *scripts* padronizados. Essa mediação algorítmica, como vimos alertados por Bauman e Lyon (2014), não é neutra: carrega ideologias e interesses de poder, podendo converter tecnologias simbólicas em instrumentos de controle. A plataformização, por sua vez, é vista por Lemos (2021) como o predomínio de grandes corporações cujos objetivos comerciais não se coincidem com os da educação; essas plataformas se tornam mediadoras onipresentes, orientadas por metas de engajamento e lucro.

Nessa esteira, quando em seguida perguntei, durante o encontro, ao prof. Eduardo o que o outro professor da escola em que lecionava utilizava de subsídio com seus alunos em sala de aula, ele narrou:

*Os livros didáticos que o governo fornece, que estavam todos guardados. Ele foi lá, retirou e está usando. A PCA dele... orientação por escrito toda semana, **mas ele continua firme e forte** com os livros dele. E assim, você percebe que as crianças, as turmas dele, por mais que não estão bem na Prova Paulista, se você pergunta alguma coisa de Geografia, de História, eles sabem muito sobre isso. Então, assim, eles podem não saber em relação ao que o material pede, o digital. Você vê, eles vão no chutômetro ali, né? Eles vão fazendo questões porque tem que bater a meta. Os professores cobram e assim vai sendo aquela cobrança, aquele **ensino mascarado**. Só que ele bate o pé com os livros. E eu acho que, assim, eu não faço isso porque eu tenho amor no meu emprego, né? (Prof. Eduardo, 07 de outubro de 2024, grifos meus).*

Aqui, podemos ver que prof. Eduardo reconhece a coragem do colega, mostrando seus atos de resistência perante o cenário de imposição curricular digital. O gesto deste outro professor – desempoeirar um acervo relegado ao armário – devolve aos livros a centralidade que a política de plataformização tentou suprimir, recolocando a materialidade impressa como mediação pedagógica. Contudo, também podemos entrever emergir o dispositivo de vigilância: o Professor Coordenador de Área (PCA) envia orientações frequentes para alinhar as aulas ao roteiro digital. A insistência do docente em usar o impresso converte-se, pois, em insubordinação pedagógica – pequena, mas politicamente significativa.

Segue-se que, “*as turmas dele, por mais que não estão bem na Prova Paulista, se você pergunta alguma coisa de Geografia, de História, eles sabem*”, indicando um contraste interessante: a defasagem entre resultado oficial e saber efetivo confirma o caráter performativo do exame: instrumento que legitima o material,

mas não atesta aprendizagem substantiva. A expressão “*eles vão no chutômetro... tem que bater a meta*” expõe a lógica de desempenho que orienta a rotina de atividades discentes: importa completar tarefas, “bater meta”, ainda que por tentativa e erro.

Outro ponto relevante surge quando o prof. Eduardo contrapõe “*conhecimento*” a “*o que está no material*”. Nas entrelinhas, podemos entrever que o docente percebe que, se o conteúdo estivesse realmente assimilado, não deveria importar se foi estudado em *slide*, livro impresso ou explanação oral; logo, o baixo rendimento de quem não fez as tarefas digitais denuncia que a Prova valida antes o consumo da plataforma do que a aprendizagem em si. O exame torna-se, assim, espelho retroalimentado: mede exatamente aquilo que ele mesmo prescreve, produzindo a impressão de eficácia quando há alinhamento e revelando fracasso onde subsiste autonomia docente.

É nessa sequência que o professor articulou uma crítica às atuais políticas educacionais: a retirada dos livros e a centralidade do material digital tenderiam a tensionar os saberes lecionados na escola “*ao que o governo quer que eles saibam*”. O indício aqui é o receio de que a curadoria algorítmica organizada pela gestão estadual substitua a agência docente, que pressupõe a autonomia da professora e a relação pedagógica de professora-aluno. Sob essa ótica, a multiplicação de plataformas – que, segundo Eduardo, o aluno “*chuta*” em casa – não amplia repertórios, mas fragmenta a experiência de estudo, dissolvendo-a em tarefas dispersas que se traduzem em métricas, não em compreensão substantiva.

A narrativa do prof. Eduardo retrata e afirma a política da plataformização presente na rede paulista de ensino, que institui um circuito fechado de produção, distribuição e verificação do desempenho; circuito que, longe de promover protagonismo e autonomia discente, estreita o campo do possível e reitera a dependência de professoras e alunos a essa matriz.

É nessa mesma ótica de discussão que a professora Cecília narrou e afirmou:

Acompanhando o que os colegas falaram [...] acho que a questão é o equilíbrio, é achar o equilíbrio. Só que não está sendo possível achar um equilíbrio diante das cobranças. Então, a minha escola, em reuniões gerais, costuma dizer que a gente tem liberdade para seguir o material. Mas, a cada semana ou a cada 15 dias, me pergunta em que número do slide eu estou. Então, se eu estou muito atrasada, se eu estou muito adiantada, se eu estou em ordem. Ao mesmo tempo que, sim, “Vocês têm a liberdade, não precisa passar todo slide”, mas “E aí, já passou tal coisa? Porque vai chegar a prova, vai cair, até tal slide, você já está em qual?”. Então, assim, tem e não tem. É um tapa meio velado ali. Não posso falar que eu tenho

liberdade, eu não preciso seguir todos os slides ou eu posso ter outras ferramentas além dele e eu posso incrementar. Eu posso, mas que tempo eu vou ter para isso? Eu não tenho tempo de trazer outro material. As aulas nos engolem.

Em Língua Portuguesa, por exemplo. Só em Língua Portuguesa, a gente tem duas plataformas. A de redação e a de leitura. E aí, parte dessas aulas tem que destinar à plataforma. Tem um abençoado que termina em uma aula a redação. Tem um abençoado que termina em cinco. Então, assim, eu vou ter aluno na sala que está fazendo a redação, eu vou ter aluno que já entregou a redação. E as coisas estão acontecendo com 40 crianças na sala.

*[...] Durante a passagem do slide, por exemplo, a gente tem muitos alunos por sala. Dependendo da sala... a minha, por exemplo, ela é meio retangular, a maior parte delas ela é retangular, então ela é mais comprida. E aí a TV está aqui [indicando para a lateral da parede onde está a lousa na sala de aula]. O bonitinho que está na oitava carteira não está enxergando absolutamente nada que está no meu slide. E aí tem uma orientação aí da Diretoria de Ensino, da qual eu faço parte, de que não é para usar a lousa, a não ser para colocar pauta. Não é para usar a lousa, é para usar o slide. E não é para ter anotação no caderno, é para usar o Aprender Sempre. Então, assim, **eu tenho a liberdade?** Será que eu tenho mesmo a liberdade? Tenho e não tenho: só não posso usar o caderno; eu tenho que olhar o slide. Ele não está enxergando o slide de lá. E aí o que acontece? Ele não presta atenção em mim. Ele vai conversar. E aí uma coisa gera a outra.*

Enfim, as plataformas mesmo, o Leia e a Redação. A da Redação, a que a Inteligência Artificial corrige previamente, tem coisas assim: ou vem trocado gênero, por exemplo, na hora da correção ele pega um aspecto lá e aí ele erra o gênero textual, o tema da redação, o nome do aluno. [...] Então assim, eu tenho que corrigir, de fato, tenho que corrigir. Então eu falo assim, a plataforma é fácil, ela já vem com uma correção prévia, mas eu tenho que corrigir de novo, porque às vezes eu tenho que corrigir até o que ela fez. De qualquer forma, é um retrabalho. Tanto a correção do slide, tanto a correção da correção da redação.

O Leia. O que é cobrado pelo Leia? Um livro por bimestre. Eu tenho livros dentro da plataforma que tem 200, 300 páginas, e aí eu reservo uma aula da semana para o Leia. Eu vou terminar o abençoado livro enorme em um bimestre? Não vou, porque tem dia que a energia cai, tem dia que a internet não funciona, tem dia que os tablets estão sendo usados para a Prova Paulista, não dá para pegar. Então eu não vou terminar o livro em um bimestre. Aí no outro bimestre tem que ser outro livro, eu não posso continuar o mesmo livro, porque eles têm que ler quatro livros ao ano. De que forma está acontecendo essa leitura? E outra, ela sendo na plataforma, para eu passar o dedinho ali só avançando as páginas, aí chega o relatório da criança para mim. Ele leu 100% do livro em dois minutos. Claro que ele leu, com certeza ele leu. E assim, a gente tenta fazer leitura coletiva em sala, cada um leia o parágrafo e tudo mais, funciona sempre? Não. Tem hora que tem um bonitinho que está fazendo a redação, que já é a quinta aula que ele está ali. Tem hora que o outro está fazendo o Leia, que ele está devendo o livro para mim. Então assim, vai ficando uma coisa na sala de aula que você, às vezes, perde o controle da situação no que está acontecendo, da gestão da sala de aula mesmo.

*A proposta de redação, ela vem fraca, muito fraca. Vem um texto, um ou dois textos de apoio, dependendo do gênero, e assim, muito pequena, muito fraca. E ela vem pronta para mim. Eu posso fazer outra proposta e colocar na plataforma? Posso, mas o que vai estar sendo cobrado? Aquele gênero, aquela proposta, do jeito que ela caiu. Então, se eu fugir daquilo, **eu vou prejudicar o meu aluno de alguma forma.** A gente tenta trazer outras coisas para a sala de aula? Tenta. Uma coletânea, um outro texto, enfim. Funciona? Às vezes sim, às vezes não. [...]*

*Ah, o slide. A gente fica tão preso ali na frente do computador, da mesa do professor, que impede a gente até de andar, de circular pela sala, de ir explicando. A gente está ali, porque tem que passar o próximo slide, tem que avançar. Então, é um negócio assim que **prende, engessa** a gente no trabalho, até na postura mesmo, no andar, na parte corporal ali da sala de aula.*

É... É um ensino mascarado, assim, eu acho sim que a gente tem que seguir pelo equilíbrio, nem só o digital, nem só o físico, e isso é... Só que a gente tem que ter a liberdade de escolha, mas de verdade, não essa que finge que tem, mas não tem.

A Prova Paulista, do mesmo jeito que o Leia pra mim chega com 100% em dois minutos de leitura, a Prova Paulista é entregue em cinco minutos. Como é que o “bonitinho” leu todas as questões? Não leu. [...] Então, assim, esses resultados são mascarados, porque tem muita gente chutando tudo o que tá ali. Será que é, de fato, o que vem pra gente? [...] Fora que ele tá com uma aba da prova paulista e outra aba da IA. A IA tá aberta, ele tá jogando as questões, tá copiando e tá acertando.

Ah, vazou aqui, os meus alunos me mostraram um link do TikTok que tinha todas as questões do primeiro dia da prova paulista. Todas as questões. Eu tive aluno que gabaritou porque ele viu no TikTok as respostas e colocou na prova paulista. Se fosse uma prova física, essa possibilidade, pelo menos, ele não ia ter naquele momento. Então, uma coisa depois da outra, a gente consegue filtrar. Acho que, assim, pelo menos as provas paulistas deveriam ser impressas. Tudo bem, não precisa ser tudo. [...]

Mas, assim, a nossa dificuldade em achar um equilíbrio é porque as cobranças não estão sendo compatíveis com o nosso trabalho. Acho que essa é a grande questão. [...] Então, é uma coisa... É muito difícil, né? Ser professor não é fácil mesmo (Profa. Cecília, 07 de outubro de 2024, meus grifos).

A fala da prof.^a Cecília é potente e nos apontam pistas que permitem compreender a dinâmica de monitoramento, controle e resistência vivenciada pelas docentes em meio à crescente digitalização das práticas educativas escolares. Cecília iniciou sua narrativa evocando o discurso institucional de que as professoras têm liberdade metodológica, ao mesmo tempo em que imediatamente ressalta a contradição vivida no cotidiano escolar: a liberdade anunciada é, na prática, limitada por cobranças explícitas sobre o ritmo de avanço nos *slides* oficiais apresentados pelo governo estadual – “A cada semana ou a cada 15 dias, me perguntam em que número do slide eu estou”. O indício aqui presente é a existência de uma contradição dissimulada, um duplo discurso institucional, que oferece autonomia apenas nominal, enquanto cobra adesão ao roteiro pré-determinado. O “*tapa velado*” de que nos falou Cecília opera como dispositivo disciplinar: legitima a retórica da inovação, mas converte o docente em operador de cronograma.

Por isso que a percepção de Cecília é que a liberdade é “concedida” na aparência, enquanto a conformidade é assegurada por mecanismos de vigilância. Este cenário evoca a “cultura de vigilância” descrita por Lyon (2015) – e explorada no sexto episódio, ato 6.2.3 –, onde a prática docente é fragmentada em métricas quantificáveis, transformando a professora em uma operadora de cronogramas dentro de um panóptico digital. A aparente liberdade mascara, assim, formas de controle, em

que a vigilância constante produz um tipo de profissional alinhado às expectativas do sistema, mesmo que estas se choquem com as necessidades pedagógicas reais.

Segue-se que, desse relato, vemos atuando as políticas de obrigatoriedade de uso das plataformas digitais, digitalizando e monitorando todas as dimensões da gestão escolar e da prática pedagógica, evidenciando o movimento de *accountability* digital na rede paulista (GEPUD; REPU, 2025). O quadro contextual – quinto episódio – mostra que a Prova Paulista, as tarefas digitais e a “Sala do Futuro” constituem um sistema de planejamento e monitoramento centralizados; as professoras precisam registrar presença, conteúdo, tarefas e planejar aulas em um painel que atribui categorias de conformidade, integrado ao Super BI, e vemos os ecos dessa obrigatoriedade na narrativa de Cecília.

O imperativo de prescindir do quadro e do caderno nos mostra – novamente – que o suporte não é neutro; ele reordena o espaço físico e simbólico da aula. Ao impedir que a professora circule ou escreva, o *slide* fixa seu corpo diante do computador – “*engessa*”, nas palavras da prof.^a Cecília – e altera até mesmo o posicionamento corporal que articula a relação pedagógica: mantendo professora e alunos nos lugares definidos pela arquitetura de projeção do material digital. Essas orientações e condições apontam, mais uma vez, para uma estratégia institucional de controle, restringindo a ação docente a um gesto que limita as possibilidades de interação entre professora-aluno que não aquelas mediadas pelos materiais pedagógicos digitais ofertados.

No plano institucional, a plataformização introduz uma camada algorítmico-burocrática que expande o controle sobre o trabalho docente por meio de métricas, relatórios e vigilância de processo (número do slide, percentuais de “leitura”, tempo de tarefa). Trata-se de uma reconfiguração do espaço simbólico: o que “conta” (e passa a “valer”) é o que se deixa quantificar. Essa dataficação altera a mediação simbólica porque estreita a variedade de signos legítimos, priorizando cliques, tempos, “progresso performativos”, modulando o encontro pedagógico por curadorias algorítmicas e por performatividade. Em outras palavras, o processo de ensinoapredizagem como cumprimento de metas.

Outro elemento relevante que vale destacarmos é a referência à disposição física da sala de aula. A professora menciona a localização inadequada das telas – “*O bonitinho que está na oitava carteira não está enxergando absolutamente nada*”. Nessa narrativa sobre a dimensão espacial, percebemos a incompatibilidade entre

infraestrutura e prática educativa normatizada: salas retangulares e televisões laterais inviabilizam a visualização do conteúdo, mas a diretriz pedagógica ignora a realidade material, insistindo no uso exclusivo da tela, pois o espaço físico escolar não foi efetivamente reorganizado para a recepção do suporte digital, indicando a prioridade da técnica sobre a experiência pedagógica real. É nesse mesmo sentido que, em outro encontro a prof.^a Adriana afirma, indicando as dificuldades estruturais físicas da escola:

[...] antes de eu implementar algo, eu preparo aquilo. Eu não vou fazer um arroz e não vou medir se aquela panela vai dar para aquele tanto que eu estou pensando. Então, eu tenho uma preparação. [...] É a mesma coisa da tecnologia. Se você olhar, todas as escolas do Estado tem o wi-fi livre para o aluno. Mas, e aí? É só isso, né? Salas de aula com teto baixo, o vitrô não abre, o ventilador tem 3, 1 não funciona. Aí, um calor de 38°, você quer que o aluno consiga se concentrar? É aluno desmaiando, outro aluno passando mal. A estrutura, então, os nossos governantes, eles partem do princípio de que eu só preciso implementar, e não. Eu preciso estruturar para aquilo chegar, para receber aquilo (Prof.^a Adriana, 28 de outubro de 2024).

Ainda, a promessa de alívio pela IA converte-se em retrabalho: “*A plataforma de redação vem com uma correção prévia... mas eu tenho que corrigir de novo*” – conta-nos Cecília –, o que expõe falhas que recaem sobre a docente. O algoritmo, idealizado como facilitador, transforma-se em mais uma camada de tarefa invisível. Também, a leitura digital vira simulacro: o progresso é metrificado pelo “*dedinho que passa página*”, não pela experiência hermenêutica. “*Ele leu 100% do livro em dois minutos*”: esse indício denuncia a performatividade dos indicadores – a plataforma avalia o gesto mecânico, não a elaboração crítica.

Quando ela narra a respeito da aplicação da Prova Paulista – “*A Prova Paulista é entregue em cinco minutos... ele está com uma aba na prova e outra na IA*” – Cecília descortina o ciclo avaliação-plataforma-trapaça. A Prova Paulista, tal como está posta e narrada pelas docentes – como vimos antes pelo prof. Eduardo –, avalia a familiaridade operacional, não o aprendizado substantivo. A facilidade de consulta a “*links de TikTok*” ou *chatbots* apontam a fragilidade de um exame dependente do mesmo ecossistema digital de aprendizagem que se propõe examinar. A performatividade algorítmica mostra seu relevo e fins alheios ao aprendizado quando alguns estudantes utilizam IA ou gabaritos vazados para responder tais provas, pois o que está em jogo não é a aprendizagem, mas o cumprimento de metas numéricas.

O conjunto dessas pistas na narrativa da prof.^a Cecília sugere que a política institucional de digitalização em massa da escola pública paulista produz um cenário

de controle pedagógico disfarçado sob um discurso de inovação. Ao enfatizar um aparente protagonismo tecnológico, a escola perde espaços concretos de protagonismo docente e discente. Prof.^a Cecília nos mostra que, longe de ampliar a autonomia profissional e educativa, o modelo digital vigente intensifica pressões contraditórias e controles institucionais velados – nem tanto – produzindo uma sensação constante de inadequação e exaustão profissional.

A professora nomeia o descompasso entre discurso e prática: as plataformas e dispositivos digitais, tais como foram implementadas, instituem falsas autonomias e produz um cotidiano escolar permeado de pressões contraditórias, multitarefas fragmentadas e dados “ *mascarados*”. Deste modo, a narrativa da professora não é apenas uma denúncia circunstancial, mas uma narrativa que compreendo apontar para um movimento mais amplo: uma digitalização imposta sem diálogo e sem planejamento sensível às realidades escolares, que gera consequências pedagógicas e humanas concretas, das quais a docente se torna simultaneamente refém e testemunha.

Assim, conseguimos vislumbrar uma estratégia de plataformização que prima substituir processos formativos por métricas de engajamento. O que fica mais palpável do que nos conta a prof.^a Cecília é talvez o retrato do atual regime institucional, que anuncia as TDIC como facilitadora, mas contrasta com a realidade de práticas educativas desestruturadas, controles excessivos e aprendizados precários. Se, como confessa a prof.^a Cecília, “ *ser professor não é fácil*”, hoje essa dificuldade é ampliada pela tensão entre a exigência de inovação tecnológica digital e a ausência de condições reais para um equilíbrio e coesão entre a cultura digital e a realidade escolar cotidiana.

Ainda sobre essa obrigatoriedade do uso das plataformas e seus efeitos, em outro encontro, a prof.^a Bruna nos conta:

*[...] é um material que é cansativo, enfadonho para os alunos. **É muita plataforma para esses alunos preencherem.** E a imposição de que todo professor e toda escola são avaliados pelo preenchimento dessas plataformas. **Nós passamos, agora, a ser avaliados pelos acessos às plataformas:** quem faz atividade em plataforma, quem não faz atividade em plataforma. É uma obrigação, uma imposição! Mas, enfim, é uma imposição que prejudica tanto o processo, porque o aluno já se distancia da escola pelo fato de ser obrigada a ir e a estar em um lugar que ele, geralmente, não quer estar. E aí, quando você obriga esse aluno a fazer ainda outras coisas, aí o processo fica mais difícil, porque há uma resistência de participar de atividades dentro de sala de aula enorme. E aí isso cria também um outro empecilho, uma nova resistência às plataformas... Vai eu pedir para eles escreverem na plataforma de redação... é uma tortura. Até porque **até o número***

de palavras a plataforma impõe para que eles escrevam. Então, eles não podem enviar a redação se não tiver o mínimo de palavras estabelecido. Então, **já existe aí uma outra imposição sobre o processo de criação dos meus alunos.** Entende? Então, por essa forma – sendo obrigatório o processo e o uso –, eu acho muito prejudicial (Prof.^a Bruna, 09 de outubro de 2024, grifos meus).

A contribuição da prof.^a Bruna reitera o cenário de controle institucionalizado por meio das plataformas digitais, com impactos diretos na autonomia docente, somando voz a Cecília e Gabriela, lidas anteriormente. Ela denuncia que “*todo professor e toda escola são avaliados pelo preenchimento dessas plataformas*”, indicando uma vigilância constante sobre suas atividades e um direcionamento do fazer pedagógico para cumprir metas burocráticas (quantidade de acessos, tarefas completadas).

Gonçalves, Vilaça e Tavares (2024) ressaltam a importância de promover autonomia e criticidade no uso de tecnologia pelas professoras; contudo, o panorama descrito por Bruna é o inverso: um regime prescritivo, orientado por métricas, que asfixia a autonomia docente e ignora as condições reais de trabalho. Essa realidade do uso instrumentalizador das práticas educativas por parte das TDIC – e não como instrumento – encena na narrativa da professora aquilo que vimos no quadro teórico da pesquisa: vemos um esvaziamento do sentido da atividade docente quando é privada de intencionalidade pedagógica e reduzida a cumprir ordens; a professora atua em uma alienação em relação ao trabalho que antes atribuía significado.

Na sequência de Bruna, a prof.^a Juliana nos conta:

Eu estou na rede pública já há 29 anos e 8 meses. Comecei quando sai do ensino médio. Minha irmã era professora, já fui inserida na educação. Estou com 10.900 dias na rede pública. Eu vivi e vi muita coisa.

*Hoje a gente lida com esses slides – eu acho que é problemático. Mas vem junto o quê? Por exemplo: o ensino médio dá trabalho. Eles são muito espertos [...] O que eles fazem? Eles pagam para outros alunos fazerem o Alura e o Khan Academy por R\$15. Entendeu? Você dá R\$15 reais, aquele aluno ‘bom’ faz o Khan Academy e o Alura. **Aí os alunos cumprem a meta? Sim. Mas como? Alguém está fazendo.** Essa pessoa sabe fazer. Não adianta você pegar um aluno defasado – ele já era defasado, hoje ele é mais. Ele não sabe fazer. Eu entrei no Khan Academy, eu entrei no Alura... eles não sabem. É muito difícil. Tem até professor que não consegue resolver. E esses alunos defasados não vão fazer um Khan Academy, não vão fazer um Alura. **Só que eles são cobrados pela gestão, porque tem que cumprir metas.** E, nesse cumprimento de metas, eles vão pagar mesmo; eles vão pagar para alguém fazer. E tem alguém fazendo por eles. Eles estão cumprindo a meta. O Leia... pega o Leia e vai passando o dedo. Não lê. Eles passam, passam, passam... chega lá naquelas perguntas e respondem, porque colocaram umas perguntinhas no meio. Passa, passa, passa, passa. O Leia responde as perguntinhas. Eles não leem o livro. **Aí vem a redação... Chat GPT. Pega a redação, vai lá no Chat GPT, pega uma redação pronta e vai lá e faz.** Os alunos bons também estão fazendo isso – aqueles alunos nota 9 e 10. Eu sei, porque, como eu sou da*

Educação Física, muita coisa é revelada a mim, e eles contam. Só que eu não conto – eu estou contando aqui. E eles mandam fazer. Prova Paulista? Chat GPT. Abre uma janelinha ali que o professor não consegue ver. Eles só não conseguem fazer a última prova, que é monitorada – é impossível... até descobrirem algum mecanismo de alguém estar do lado de fora e passar as informações. Porque a Prova Paulista... Chat GPT... eles abrem uma janelinha ali e vão consultando. Dessa última, saiu a resposta no TikTok. Aí os alunos tiraram 10. Você entende?

Mas o governo não está nem aí. A prova vazou, ele não está nem aí. Ele poderia ter cancelado. Então, os alunos que têm dificuldade tiraram todos 10. E a gente vai fazer o quê? O 10 está ali. Então, o governo não está nem aí, para falar a verdade. Ele quer o quê? Ele quer pontuar no BI. CMSP? Mesma coisa. O aluno faz CMSP, vale 4 pontos, ele tira 0,6... eles não acertam uma, mas está lá no BI computando. Essa é a realidade da nossa escola que a gente está vivendo. A gente falar que tudo isso é muito lindo... não é muito lindo. Porque os alunos vão sair do ensino médio – é o que a outra professora falou –, eles estão preparados para quê? Para ter um diploma. Para trabalhar na obra. Para trabalhar como operário. Essa é a realidade. [...] Ali não é a realidade que a gente está vendo naquele BI, mas a escola está no BI.

*Apoio presencial: o diretor vai lá assistir sua aula. Por exemplo, o que aconteceu comigo: eu trabalhei o vôlei sentado, que é o vôlei adaptado. Só que, quando eu saí, não dava tempo de eu trabalhar o vôlei adaptado – porque você tem que abaixar a rede, não dá tempo... Então, eu saí com eles e falei: “Nós vamos trabalhar na próxima aula. Hoje a gente vai lá...” – e fizemos um joguinho ali, o vôlei normal. **Eu fui mal avaliada, porque eu deveria ter terminado o meu slide e ter ido para a quadra e jogar vôlei adaptado.** Eu fui mal avaliada pelo diretor. Eu falei: gente, ele não conhece nada sobre a realidade de um esporte? Como que eu saio de uma sala de aula com uma turma em menos de 20 minutos? Eu saí com eles para eles poderem refrescar a cabeça – que é o que eles esperam da aula. Como que eu vou dar um vôlei adaptado? Impossível. Ficou para a próxima aula. Mas eu fui mal avaliada. Quer dizer, que apoio presencial é esse? (Prof.^a Juliana, 09 de outubro de 2024).*

A narrativa da prof.^a Juliana é um enunciado denso de experiências – um desses indícios em que o enredo do cotidiano docente aponta para estruturas mais amplas de cultura, poder e mediação. Começando pelo *ethos* de sua trajetória: “*Eu estou na rede pública já há 29 anos e 8 meses... Eu vivi e vi muita coisa*”. A autodeclaração de longa pertença à escola é um marcador temporal que nos convida a ler sua narrativa como história incorporada – subjetividade produzida no entrelaçamento de sua autobiografia com a instituição. Aqui, a experiência acumulada de quase “10.900 dias” é mais do que tempo cronológico: é tecido social vivido internalizado, que autoriza a professora a comparar “o que viu” com “o que vê” e a situar as mudanças na cultura escolar.

Quando ela afirma: “*Hoje a gente lida com esses slides – eu acho que é problemático*”, não é idiosincrasia, mas efeito de uma arquitetura gerencial e plataformizada que reconfigura tempos, gestos e critérios de valor pedagógico na rede paulista. Toda sua fala situa as condições de encenação das políticas públicas no chão da escola (Ball; Maguire; Braun, 2016), onde dispositivos, metas e *scripts* são

traduzidos, tensionados e (re)significados por coletivos docentes. O enunciado de Juliana coincide com a centralidade dos materiais didáticos digitais que, na gestão recente, passaram a ancorar o cotidiano das turmas, padronizando planejamento e execução da aula e conectando-se a painéis de monitoramento.

“Eles pagam para outros alunos fazerem o Alura e o Khan... Aí os alunos cumprem a meta? Sim...”; a cena que a prof.^a Juliana nesse trecho descreve aponta para a performatividade algorítmica que o quadro contextual identifica: a rede paulista adota metas de uso e engajamento vinculadas a plataformas, e painéis unificadores acompanham, em tempo real, adesão e resultados (TarefaSP, LeiaSP etc.). Nesse regime, o “cumprimento de metas” se autonomiza do processo formativo e induz estratégias de subversão no fazer escolar – “parecer aprender” em vez de apropriar-se de significados; o que vale e tem maior relevo nesse modelo tecnicista e plataformizado é “cumprir a meta”, *“e, nesse cumprimento de metas, eles vão pagar mesmo; eles vão pagar para alguém fazer. E tem alguém fazendo por eles”*.

Aqui, o real problema está na governança por métricas: quando o que conta é o dado (tempo, cliques, listas concluídas), a atividade simbólica que domestica tempo e espaço (Pino, 2005) cede lugar ao gesto operacional de “passar telas”, sem instaurar compreensão – *“pega o Leia e vai passando o dedo. Não lê. Eles passam, passam, passam...”*. Assim, o que vimos na teoria, aqui, ajuda a qualificar o fenômeno: a dataficação converte ações em dados e passa a orientar o que “vale” (Lemos, 2021; Souza, 2024), enquanto a vigilância centrada em métricas regula todo o trabalho pedagógico (Lyon, 2015; Miranda, 2021).

Quando prof.^a Juliana afirma: *“Aí vem a redação... ChatGPT... Prova Paulista? ChatGPT... saiu a resposta no TikTok...”*, não trata de ‘demonizar’ os artefatos tecnológicos, mas de situar seu uso num regime de avaliação, monitoramento, controle e performance que leva alguns estudantes para atalhos que prometem resultados – em rankings e nas métricas – mais fáceis. A situação descrita pela Juliana (vazamentos, consultas, “janelinhas”) não é anomalia moral do estudante, mas efeito colateral de um desenho avaliativo que premia o acerto padronizado. O contexto da rede estadual paulista encena esse deslocamento: a avaliação formativa está sob o domínio da responsabilização por metas, no panorama da NGP, reforçando ciclos de preparação para provas, análise de dados e remediação apressada.

A cultura digital é ambivalente: abre espaços de colaboração e circulação de saberes (Lévy, 1999; Lemos, 2021), mas, sob governança algorítmica e pressão por

resultados, vira vetor de superficialidade: “parecer aprender” em vez de aprender (Miranda, 2021). O que aqui está em jogo é menos o dispositivo e mais a gramática que o cerca: uma ecologia de prova-plataforma-ranking que captura a agência estudantil para fins de performatividade. O que percebemos aqui é a lógica tecnocrática e performática que cerca a prática educativa: uma ecologia de prova-plataforma-ranking que captura as práticas dos estudantes e das professoras para fins de performatividade. Como evidenciamos no sexto episódio, esse movimento é efeito da plataformização, dataficação e performatividade algorítmica: dados (acertos) valem mais que significações (conceitos), metas valem mais que mediações, e a prática docente é lida por painéis (Super BI) que padronizam o processo educativo e invisibilizam contextos (Lemos, 2021).

Essa lógica fica ainda mais evidente no trecho da narrativa: “*mas o governo não está nem aí... Ele quer pontuar no BI. CMSP? Mesma coisa... computando*”. A escola torna-se um circuito de acúmulo de dados, em que cada ação convertida em dado quantificável e passa a se representar para si e para fora pelo prisma desses números/dados. Esse movimento instala um modelo de *accountability* que tolhe a improvisação criativa da professora – e necessária no contexto do cotidiano escolar, permeada por imprevistos de toda ordem. Assim, a escola “vive no painel”, e ações pedagógicas tornam-se eventos de dados. O resultado dessa arquitetura de vigilância digital institucionalizada – pelas plataformas de monitoramento – é hiperburocratização do trabalho vivo docente e estreitamento das margens de criação (Maldonado; Jacomini, 2025).

O comentário da prof.^a Juliana – “*os alunos que têm dificuldade tiraram todos 10*” – indicia o paradoxo: resultados “exitosos” alheios de processos formativos e de aprendizagem. Tais plataformas digitais, em sentido estrito – e as TDIC, no amplo – governada por lógicas de vigilância e dataficação, pode mascarar desigualdades educacionais ao transformar não-aprendizagem em “bom desempenho” na performance algorítmica. Autores revistos na revisão de literatura – quarto episódio – adverte: se a promessa de democratização não vier com crítica à curadoria algorítmica e à desigualdade digital, ela reitera exclusões (Souza, 2024; Miranda, 2021). A pergunta de Juliana – “*A gente vai fazer o quê?*” – devolve-nos à exigência de políticas e práticas – insurgentes e subversivas – que re-centralizem a mediação docente e o processo de ensinoaprendizagem humanizado e humanizante, com critérios que não se deixem pormenorizar por painéis plataformizados.

Segue-se o episódio narrado do ‘apoio presencial’ – “o diretor vai lá assistir sua aula... fui mal avaliada, porque eu deveria ter terminado o meu slide e... dar vôlei adaptado” – aponta para a metamorfose do acompanhamento pedagógico em inspeção de conformidade ao roteiro. Para sabermos, no módulo Apoio Presencial da Sala do Futuro, (im)posto para gestão realizar com os docentes da unidade escolar, o acompanhamento pedagógico transfigura-se em inspeção de conformidade ao roteiro de slides, e a plataforma gera relatórios que atribuem categorias (verde/amarelo) às professoras conforme registros (frequência, conteúdo). Juliana narra o absurdo pedagógico: a avaliação ignorou a materialidade da aula de Educação Física (tempo para baixar rede, deslocamento, cuidado com o corpo-aluno) e penalizou a não fidelidade ao *script* – efeito de governança algorítmica sobre práticas corporais e educativas.

Aqui, a escola como espaço simbólico de corporeidades e tempos compartilhados (planejar deslocamentos, preparar o espaço de aula, organizar os tempos de cada prática, lidar com as idiosincrasias da rotina da escola) cede lugar a uma racionalidade que ignora a materialidade da aula ou do cotidiano escolar. O “engessamento” da professora ao computador e ao slide ignora a corporeidade docente e discente, as condições estruturais físicas da escola e o caráter dialógico da relação professora-aluno que sustenta a relação pedagógica e as práticas educativas. No entanto, o que vemos em ação é a cultura de vigilância se infiltrando no dito “apoio”, convertendo-o em mecanismo de controle e indução de condutas “desejáveis”.

As narrativas aqui entre-tecidas mostram que a inclusão e presença massiva das tecnologias digitais no cotidiano escolar esbarra nas condições concretas de cada escola e comunidade. Como retrata a cena inicial e confirmam as narrativas das professoras, o discurso de universalização das plataformas digitais muitas vezes ignora a real disponibilidade de acesso. De fato, muitas desigualdades sociais e digitais não são levadas em conta quando se migra atividades para ambientes virtuais: nem todos os alunos e/ou professoras têm acesso a computadores, internet ou possuem conhecimentos e habilidades adequadas para essas tecnologias e seu uso nas práticas educativas. Essa incompatibilidade básica entre as políticas digitalizantes e a realidade das escolas públicas põe em xeque a eficácia das propostas, já que exige da professora compensar essas lacunas no dia a dia da sala de aula.

A compreensão dessas narrativas docentes nos permite traçar um panorama mais amplo das vivências com a cultura digital na rede estadual paulista. O coro dessas vozes exhibe além de experiências singulares, convergências temáticas significativas, nuances e divergências que, em conjunto, compõem o cenário multifacetado da educação pública paulista em tempos de digitalização intensiva.

Uma das convergências mais salientes ao longo das narrativas das professoras nos encontros foi a percepção de um ambiente de pressão por performatividade e controle. As narrativas das professoras aqui apresentadas retratam, cada uma à sua maneira, a percepção de estarem submetidos a um sistema que valoriza a conformidade com mandatos digitais, o uso de plataformas e o alcance de métricas predefinidas. A busca por "números" e o cumprimento de "metas", frequentemente mencionados, sugerem a infiltração de um *ethos* gerencialista nos espaços pedagógicos. Este cenário indica uma transformação sistêmica, em que a tecnologia se torna vetor de uma racionalidade administrativa que pode se sobrepor à prática pedagógica.

Em contrapartida a essa pressão, emerge com força a agência docente e suas múltiplas estratégias de adaptação e resistência. A modificação de *slides*, a adoção de abordagens híbridas que integram o analógico e o digital, a condensação de conteúdos e a verbalização de críticas contundentes são indícios dessa agência. Estas práticas alinham-se com as noções da teoria histórico-cultural, quando a professora – que age significativamente sobre o meio, objetivando o desenvolvimento psicológico dos estudantes em ambiente culturalmente propositivo – atua como mediadora consciente, que não apenas transmite a cultura, mas a transforma no ato pedagógico.

Esses atos de agência, frequentemente sutis e individualizados, podem ser compreendidos como uma forma de insubordinação pedagógica. Diante de materiais e diretrizes muitas vezes percebidos como inadequados ou descontextualizados, as docentes constroem soluções com os recursos disponíveis – e, por vezes, com aqueles oficialmente desencorajados – para preservar sua integridade profissional e atender às necessidades de aprendizagem de seus alunos. Essa capacidade de improvisação criativa é um testemunho da resiliência docente, mas também um sintoma de um sistema que nem sempre confia ou apoia adequadamente o julgamento profissional.

Neste episódio não me propus oferecer um conjunto amplo de compreensões de toda gama de narrativas realizadas pelas docentes nos encontros do grupo colaborativo; selecionei aquelas que traziam condensado aquilo que ficou mais relevante ao longo dos encontros nas vozes de todas as participantes e representa as vivências e percepções das professoras no cotidiano escolar atravessado pela cultura digital hodierna. Os achados aqui interpretados sugerem fortemente que as políticas de plataformização e digitalização do ensino e o desenvolvimento de ferramentas tecnológicas para a educação necessitam incorporar, de maneira mais significativa e autêntica, as vozes e as experiências vividas pelas professoras. Uma abordagem mais dialógica, que valorize os saberes docentes e responda às dificuldades e potencialidades identificadas na prática, tenderia a fomentar uma transformação digital mais centrada no humano e pedagogicamente mais sólida.

Em último aceno, neste episódio de compreensão reforço a importância perene do "elemento humano" na educação. Em uma esfera cada vez mais mediada por tecnologias, em que a cultura digital torna-se cada vez mais hegemônica, a qualidade da relação professora-aluno, o exercício do julgamento profissional, a reflexão ética e a capacidade de adaptação criativa continuam sendo pilares insubstituíveis. As narrativas aqui exploradas são um testemunho eloquente de que, mesmo em face de pressões sistêmicas e de uma plataformização crescente, as professoras seguem buscando caminhos para humanizar as tecnologias digitais presentes no contexto escolar e para garantir que ela sirva, de fato, aos propósitos mais nobres da educação: a formação de sujeitos críticos, autônomos e conscientes.

Assim, ao encerrar este episódio, também encerro esta série-texto, mas a narrativa continua a ecoar. Deixo o convite estendido a você, pois as câmeras da escrita permanecem ativas e prontas para novos enquadramentos, para registrar as nuances de futuras cenas e para a edição de próximos episódios, de próximas temporadas. A complexa e multifacetada realidade escolar, como um roteiro em constante desenvolvimento, garante que nunca haverá um corte final, apenas novas temporadas a serem exploradas.

8. EPÍLOGO: Algumas considerações para finalizar

Querida/o leitor/a, que generosamente dedicou seu tempo e atenção a percorrer as páginas desta dissertação,

Chegamos, juntos, ao que se assemelha ao acender gradual das luzes em uma sala de cinema, após a exibição de um longa-metragem que nos convidou a uma imersão particular. É com um misto de gratidão e a sensação de um ciclo que se completa – ainda que parcialmente – que me dirijo a ti uma última vez (por ora!) neste formato epistolar, buscando, quem sabe, partilhar algumas reflexões à guisa de conclusão, como quem permanece um pouco mais na poltrona, enquanto os créditos sobem e a melodia da trilha sonora ainda ecoa suavemente.

Se no Prólogo o convite foi para que se sentasse ao meu lado, com uma xícara de café fumegante a postos para uma conversa ao entardecer, agora, talvez com a xícara já vazia, a sensação é de uma pausa nessa conversa, um momento de contemplar as narrativas e contextos que juntos exploramos. A honra de ter contado com tua companhia nesta travessia permanece e se intensifica, pois cada olhar lançado sobre estas linhas deu vida e sentido ao esforço aqui empreendido. Esta “sessão acadêmica-cinematográfica” específica chega ao seu desfecho – até que o cursor volte a piscar na folha *on-line* em branco e eu volte a escrever e continuar essa história.

Mas, toda boa história deixa rastros, perguntas e, quem sabe, o desejo de revisitar algumas cenas e aguardar por novos desdobramentos. A continuidade da metáfora cinematográfica que perpassou toda esta obra não se configura apenas como artifício estilístico; ela é um reflexo da própria natureza narrativa desta minha pesquisa, em que o ato de investigar e o de escrever se unem à arteciência de contar uma história. Assim, este epílogo não é um apêndice formal, mas a cena final desta montagem particular, buscando manter a coerência e a imersão que – espero – tenham te acompanhado desde as primeiras palavras.

Permita-me, então, “rebobinar a fita” por um instante, retornando ao nosso “Episódio Piloto”, a Introdução desta obra. Ali, como numa cena de abertura, partilhei minha paixão pela sétima arte, o cinema, elegendo-a como fio condutor estético e metodológico para a jornada que se anunciava. Naquele momento, lancei a promessa de uma narrativa dividida em “episódios”, cada qual com sua autonomia e relevância, mas que, juntos, comporiam um todo coeso e significativo, tal como os capítulos de uma série que nos prende a atenção.

Foi naquele “Episódio piloto” que a questão central desta investigação foi projetada na tela de nossa imaginação: “Como professoras da Educação Básica vivenciam e

percebem os atravessamentos da cultura digital em suas práticas educativas cotidianas?”. A partir dela, delineei os objetivos que norteariam a “trama investigativa”: identificar, compreender e discutir como as professoras vivenciam e percebem tais atravessamentos em dadas práticas cotidianas, e, mais especificamente, compreender o conceito de cultura digital e cibercultura no contexto educacional e tecer as narrativas docentes que revelassem as potencialidades, limites e desafios dessa interação. A relevância deste estudo, como então justificado, ancora-se na ubiquidade da cultura digital em nosso cotidiano e, crucialmente, nos corredores e salas de aula de nossas escolas. Para dar conta desse roteiro, escolhemos as lentes da teoria histórico-cultural e da pesquisa narrativa como nossos principais instrumentos de “filmagem” e “edição”.

Este movimento de revisitar a Introdução não cumpre apenas uma função mnemônica. Ele se apresenta como uma oportunidade de reflexão sobre a trajetória percorrida: a promessa inicial desta “série” encontrou correspondência nos “episódios” que se seguiram? Acredito que este exercício de “rebobinar a fita” reforça a transparência do processo investigativo e a organicidade do pensamento que buscou costurar cada etapa desta dissertação. Seguindo, te convido a um breve sobrevoo panorâmico pela “primeira temporada” que constitui esta dissertação, revisitando a contribuição de cada “episódio” para o enredo maior.

O Episódio 1, “Memorial: Prólogo”, abriu as cortinas para o “*making off*” de minha própria jornada, apresentando os caminhos pessoais, acadêmicos e profissionais que me conduziram até aqui. Como afirmei, toda investigação narrativa carrega as marcas de quem a escreve, e partilhar esses fios do meu “*novelo*” foi um ato de honestidade metodológica, buscando tornar transparentes as “lentes” e os “cortes de edição” que moldaram esta pesquisa. Nesse primeiro movimento, a câmera voltou-se para dentro: revisei minha infância entre quintais e disquetes, o fascínio juvenil pelos laboratórios de informática, a formação presbiteral que me ensinou a escutar o humano, e o reencontro com a escola pública – agora como professor. Cada ato desse memorial funcionou como cenário do enredo que depois se projetaria nas demais cenas da dissertação.

O memorial foi mais que uma retrospectiva, mas uma tomada de consciência sobre as origens do olhar que trago à pesquisa. Reconstituir essa trajetória foi compreender como o menino encantado pelas telas e o seminarista seduzido pela escuta do outro tornaram-se o professor-pesquisador que hoje investiga a cultura digital na escola. As sequências biográficas se entrelaçaram como fragmentos de um mesmo filme: infância, fé, filosofia, docência e pesquisa montadas num mesmo rolo de película, mostrando que cada experiência prefigurava, sem saber, o tema desta investigação. Ao reler o memorial no espelho deste epílogo que conclui

esta obra, percebo que ele cumpriu o papel de plano-sequência inaugural – aquele que situa o espectador no universo da narrativa e anuncia o tom da obra. O memorial não apenas justificou a escolha do tema, mas também encenou a passagem do vivido ao narrado, do pessoal ao coletivo, da experiência ao conceito. Nele, a vida foi se fez método: foi a lente pela qual aprendi que pesquisar é, também, lembrar, e que narrar-se é forma de compreender o mundo que se narra.

Em seguida, o Episódio 2, “Introdução: Episódio piloto”, como já lembramos, estabeleceu o cenário, apresentou as protagonistas – as professoras da Educação Básica da rede estadual paulista – e o enredo da trama investigativa. O Episódio 3, “Metodologia: Roteiro”, nos levou aos “bastidores da pesquisa”. Ali, detalhei as escolhas pela pesquisa narrativa e pelos grupos colaborativos como o espaço privilegiado para a escuta sensível e a “**elaboração conjunta de sentidos**”. A co-construção das narrativas, em diálogo com as professoras participantes, foi o destaque deste capítulo, que buscou ser o “roteiro de filmagem desta série investigativa”. A estrutura em “episódios” e suas respectivas sinopses refletiram uma tentativa consciente de aplicar os princípios da própria narrativa à estrutura da argumentação acadêmica, transformando a leitura de cada sessão numa experiência que buscava imitar o desenrolar de uma série, em que cada parte contribui para um todo mais complexo e engajador, sem, contudo, sacrificar o rigor necessário.

Escolher os grupos colaborativos para narrar foi uma aposta de crença na confiança, na reciprocidade e no reconhecimento mútuo entre pares. Registrei que eu mesmo atuo em duplo papel – professor-pesquisador – assumindo, sem disfarces, minha presença em quadro; e evidenciei a participação do pesquisador-colaborador Marcos, cuja escuta qualificada e intervenções ampliaram o enquadramento das discussões, fortalecendo a autoria compartilhada e a potência formativa do processo. Na ilha de edição interpretativa, optei por lentes indiciárias, trabalhando no vai-e-vem entre *close-ups* – detalhes de fala, silêncios, escolhas lexicais – e planos gerais – políticas, rotinas e estruturas da rede – além de adotar um rigor flexível coerente com a narrativa. Assim, este episódio funcionou como verdadeiro roteiro de filmagem: alinhou equipamentos, descreveu planos, definiu atores e marcou tempos, sem perder de vista que o “som direto” das vozes docentes é a trilha que sustenta toda a obra. Desse modo, a metodologia assumiu o que promete o prólogo desta dissertação: pesquisar é filmar com o outro – e a ética, a colaboração e a narrativa são o tripé que estabiliza a câmera.

No Episódio 4, “Revisão de Literatura”, empreendemos um “passeio pelas obras que nos precedem”. Este capítulo funcionou como um mergulho no “acervo” de ideias e debates acadêmicos sobre cultura digital e práticas docentes, um “conjunto de cenas em

movimento” que não apenas contextualizou nossa investigação, mas também alimentou as reflexões e compreensões subsequentes. Abrimos a “claquete bibliográfica” explicitando as estratégias de busca e seleção das obras que nos precedem nessa temática.

Em termos conceituais, a revisão distinguiu e articulou “cultura digital” e “cibercultura”, mapeando linhas teóricas que atravessam o debate (Lévy, Lemos, Castells, Estudos Culturais), e identificou a tensão recorrente entre leituras entusiastas – potências formativas, novas linguagens, participação – e leituras críticas – semiformação, vigilância, performatividade, desigualdades – sem perder a centralidade da professora como mediadora. A síntese comparativa destacou temas-chave que retornam nas narrativas: necessidade de formação continuada situada; limites infraestruturais; reconfiguração do “contrato pedagógico”; impactos pós-pandemia; e a presença normativa da cultura digital em documentos curriculares. Assim, o episódio da revisão de literatura operou como sala de montagem do filme: alinhou conceitos, recortou cenas relevantes e definiu enquadramentos críticos que orientam os episódios seguintes, justificando nossa opção por tratar a cultura digital não como adereço técnico, mas como cenário histórico-social disputado em que a docência reivindica autoria e sentido.

O Episódio 5, “Quadro Contextual das Protagonistas”, “acendeu as luzes sobre o palco conhecido da escola pública”, mais especificamente a Rede Estadual Paulista. Busquei desenhar o cenário onde as narrativas docentes são tecidas, apresentando o contexto – com suas políticas, estruturas e contradições – mais do que apenas o pano de fundo ou cenário onde a trama se desenvolve, mas como um “personagem ativo” que influencia e é influenciado pelas práticas educativas. Neste episódio, mapeamos a virada gerencial (NGP) na rede, o avanço da plataformização (SED, CMSP, “Sala do Futuro”, materiais digitais em slides), a cadência performativa da “Prova Paulista” e a consolidação do “Super BI/Escola Total” como dispositivo de governança algorítmica – elementos que reencenam tempos, ritmos e prioridades do trabalho vivo docente. Assumimos, que políticas não “se aplicam”, mas são encenadas em cada escola; por isso, o episódio alterna planos gerais das políticas e cenas de atuação de tais políticas em condições desiguais de infraestrutura, conectividade e formação, mostrando como o mesmo roteiro ganha cenas distintas em *sets* diferentes. O contexto aparece, então, como co-ator que produz efeitos de dataficação, hiperburocratização e cerceamento da autonomia – mas também convoca micro-resistências, recontextualizações e invenções pedagógicas, quando professoras reabrem o enquadramento para recolocar o encontro educativo no centro. Em termos de montagem da dissertação, ele prepara a transição do plano geral para os episódios seguintes: no 6, afinamos as lentes teóricas; no 7, deixamos que as vozes docentes conduzam a

câmera pelo chão da escola – onde o contexto, agora reconhecido, seguirá contracenando com a experiência narrada.

Já então no Episódio 6, “Quadro Teórico: Os Cenários e os Coadjuvantes”, dediquei a apresentar os “fundamentos do universo simbólico” desta pesquisa. Nele, exploramos os “alicerces conceituais-metodológicos”, com destaque para a teoria histórico-cultural e os conceitos de cultura e cultura digital, que, como “coadjuvantes essenciais”, conferiram densidade e sustentação ao enredo investigativo. Ao longo do episódio, demarcando as lentes que guiariam o foco da câmera: mediação semiótica, signos e instrumentos em Vigotski; cultura/cibercultura em diálogo com Lévy e Lemos. Assumi, aqui, um rigor flexível: em vez de “aplicar” teorias às falas, dispus um horizonte de inteligibilidade que permitisse reconhecer, no detalhe indiciário, as tensões entre autonomia docente, plataformização e performatividade algorítmica.

O episódio organizou-se como mapa de cena: 6.1 compôs um conceito de cultura à luz da teoria histórico-cultural; 6.2 delineou a cultura digital e seus paradoxos; 6.3 costurou ambas as trilhas para ler o cotidiano escolar atravessado pelas TDIC e pela cultura digital. Defendi que estas categorias não são adereços teóricos, mas iluminação de set: quando acesas, revelam planos, contracenando e sombras das práticas educativas sob/sobre/no/com a cultura digital.

Por fim, o Episódio 7 “As vivências e percepções narradas pelas professoras”, representa o momento em que as “luzes, câmera... compreensão!” acendeu o refletor do clímax interpretativo e convidou-nos a sentar no meio da sala para ver, de perto, a montagem final. Neste episódio, somos convidados a uma sessão especial para observar de perto as cenas e os diálogos vibrantes daquilo que fora narrado nos encontros com as professoras no grupo colaborativo da pesquisa. Como num cinema de investigação, recolhemos pistas do cotidiano: o tempo que se esvai num computador lento, o “dedo” que lê páginas, a janela paralela aberta na prova, o slide que imobiliza o corpo, o livro desempregado e, sobretudo, a voz docente que insiste. Pelas lentes do Paradigma Indiciário, agindo como 'detetives cinematográficos', cada detalhe é enquadrado e cada indício é investigado. Acompanhamos, assim, as narrativas docentes, que indicam um cotidiano permeado por tensões, resistências criativas e a incansável luta por um ensino humanizante. Na edição, alternamos *close-ups* de afetos e tensões com planos gerais do contexto paulista, fazendo contracenar o que o Episódio 5 situou (políticas, plataformas, métricas) e o que o Episódio 6 iluminou (mediação, signos, cultura digital): daí emergem ambivalências – plataformização, dataficação e performatividade algorítmica –, mas também reapropriações criativas, agências discretas e resistências pedagógicas. Configura-se, portanto, como um ato de compreensão em movimento, uma montagem que se constrói diante

de nossos olhos, indicando não um desfecho único, mas as múltiplas pistas para entender a cultura digital no coração da escola pública, constituindo o clímax interpretativo desta 'temporada', onde as vozes das protagonistas ecoam com força e clareza. O episódio devolve ao leitor uma cartografia viva (mediações, instrumentos, infraestruturas, curadorias algorítmicas, intencionalidade e ética), não para encerrar a história, e sim para abrir trilhas de compreensão: mais que desfecho, é a cena em que as protagonistas assumem a autoria do enredo e nos deixam, ao apagar das luzes, um conjunto de indícios para a próxima tomada – aquela que este epílogo costura em diálogo contigo.

Aqui, leitor/a, escrevo-te, ao fechar esta travessia, que ousou afirmar: alcançamos o objetivo e respondemos às perguntas que nos moveram. Ouvindo as professoras – no chão da escola, entre digitalidades, docências e cotidianos – pudemos mostrar como os atravessamentos da cultura digital são vividos e percebidos nas práticas educativas. Do conjunto dos episódios, ficam algumas lições:

No encontro entre docência e cultura digital, emergem novas mediações do ensinar: a aula passa a ser coreografada também por dispositivos, interfaces e métricas. Isso reconfigura tempos, espaços e papéis. As tensões mais recorrentes são a plataformização do trabalho e da prática, a dataficação do processo de ensinoaprendizagem e a performatividade algorítmica na educação, que comprimem a autonomia e deslocam o foco do encontro pedagógico para o cumprimento de métricas. É preciso desfazer a crença de que a tecnologia “apoia” de forma neutra. Os parâmetros que a estruturam – campos obrigatórios, roteiros de slides, rubricas automáticas, prazos rígidos, *dashboards* e indicadores – carregam escolhas políticas inscritas no código e no desenho de uso. Sob a lógica da NGP, esses parâmetros priorizam mensuração, comparação e controle, reeditando a aula como performance para o painel e convertendo a professora em executora de metas. O resultado é uma visibilidade assimétrica: tudo no trabalho docente é logado, cronometrado e ranqueado, enquanto a própria plataforma permanece uma “caixa-preta”. Nesse regime de dataficação, a autonomia sofre compressões cotidianas – ritmos são roteirizados, decisões didáticas viram “desvios” a corrigir, e um currículo oculto da plataforma estreita a pluralidade de modos de ensinar. Não se trata de neutralidade, mas de governo: quando o parâmetro adere à NGP, a técnica se converte em dispositivo de vigilância e tutela do gesto pedagógico.

As possibilidades, em outra via, também são reais: repertórios multimodais, expansão de linguagens e usos criativos que subvertem o “uso obrigatório” em experiências didáticas com sentido, e as lógicas de criação das tecnologias que servem aos mecanismos tecnicistas são transformadas sob a égide da agência docente. No entanto, a desigualdade de infraestrutura e

de condições de atuação é o “personagem” que insiste: internet instável, equipamentos insuficientes, ausência de tempos institucionais de formação e planejamento. Esses elementos influem, mais do que qualquer prescrição, o que é possível fazer. A agência docente aparece como fio de resistência e criação: professoras recontextualizam materiais, negociam contratos, combinam analógico e digital, abrem frestas de autoria nos roteiros impostos e recolocam a relação pedagógica no centro.

Além disso, a colaboração – no grupo colaborativo – é formativa no ato: narrar-se, escutar-se e entretecer coletivamente leituras do cotidiano produz desenvolvimento profissional e conhecimento situado; a narrativa não apenas descreve, mas transforma. As narrativas docentes mostraram-se potente para compreender como essas políticas de digitalização se corporificam no cotidiano e com que efeitos. Os documentos apresentam “o que”; os números informam o “quanto”; as narrativas indicam o “como” e o “por quê”. Ao contarem suas aulas, as professoras expõem ambivalência: a mesma ferramenta que agiliza pode asfixiar; a métrica que “dá visibilidade” pode reduzir sentido. Elas também fazem emergir as mediações concretas e explicitam consequências cotidianas.

Por fim, o próprio modo de produzir conhecimento nesta pesquisa ensinou-nos algo valioso: trabalhar com dois pesquisadores em pesquisas paralelas no mesmo grupo colaborativo não duplicou olhares, ampliou-os. A interpretação colaborativa permitiu que compreensões sejam tensionadas diante do grupo e do olhar do outro. Os diários de campo conversam entre si, interpretações ganham robustez e nuance – pela saturação e pelo contraste. A co-pesquisa aqui não buscou consenso fácil: ela operou por contraponto dialógico, depurando leituras e enriquecendo a compreensão narrativa do cotidiano digitalizado.

Dito isso, respondemos às nossas perguntas: no dia a dia, quando docência e cultura digital se encontram, não há neutralidade – há disputas de sentido. Emergiram tensões estruturais, mas também possibilidades potentes, e as professoras as vivem de modo ambivalente, negociando, resistindo e (re)inventando. Em síntese, compreendemos e discutimos como esses atravessamentos se inscrevem nas práticas educativas, evidenciando tanto os limites que as políticas e as plataformas impõem quanto as frestas de autoria que a docência abre. O filme desta pesquisa não encerra a história – ele nos dá um quadro do que se passa quando a escola pública é atravessada pela cultura digital e nos convoca a seguir filmando com as professoras, para que a próxima cena siga sendo, sobretudo, humanizadora.

É com sinceridade e um profundo senso de responsabilidade acadêmica que te declaro: a obra que tens em mãos, querida/o leitor/a, traz um ponto final – não como encerramento, mas como pausa de montagem. O que vês enquadrado nestas páginas é apenas uma partícula do todo

em movimento que é a vida escolar: um recorte necessário e situado. Entrego este texto como convite: que ele te leve a mirar, com mais atenção e cuidado, o que é vivido e percebido pelas professoras no chão da escola pública – seus gestos cotidianos, suas invenções, suas lutas por sentido sob a cultura digital. Se este filme por ora suspende os créditos, as cenas seguem rodando fora do papel; que tua leitura reabra a câmera, amplie o quadro e mantenha em foco aquelas que, dia após dia, fazem da escola um lugar de encontro, conhecimento e humanidade. Esta dissertação, portanto, é concebida como um “texto vivo”, um “roteiro em aberto”, pulsante com as descobertas já realizadas e prenhe das que ainda virão

A ideia de um “texto vivo” transcende a simples noção de um trabalho acadêmico que passa por revisões formais. Ela reflete uma postura epistemológica profundamente alinhada aos princípios de uma pesquisa narrativa e de uma teoria histórico-cultural, onde o conhecimento é compreendido como algo dinâmico, dialógico e em constante devir. Assim como as vidas e experiências que busco narrar, o próprio texto da pesquisa respira, evolui e se transforma com as contínuas reflexões minhas, com os diálogos estabelecidos e com as novas “cenas” que a continuidade da jornada acadêmica certamente trará. O compromisso com uma educação humanizadora e crítica permanecerá como o farol a guiar as futuras edições e as próximas temporadas desta narrativa em construção.

Ao encerrar esta carta e, com ela, esta sérietexto da dissertação, meu sentimento é de profunda gratidão. Gratidão a ti, leitor/a, pela paciência e pelo olhar atento que me acompanhou até estas últimas linhas. Gratidão às professoras, verdadeiras protagonistas desta história, por compartilharem suas vivências e saberes com tanta generosidade. Gratidão à minha orientadora, aos colegas do grupo de pesquisa e a todos os “coadjuvantes” – autores, amigos, familiares – que, de diferentes formas, contribuiram para que esta “produção” se tornasse possível.

As luzes da sala de projeção se apagam por agora, mas a história, como a própria vida, continua a ser escrita, filmada, editada. Que este encontro tenha sido, para ti, uma experiência tão enriquecedora quanto foi, para mim, o processo de tecê-la.

Com um aceno de até breve, e na expectativa de nossos próximos encontros, despeço-me.

Com os melhores cumprimentos,
Vinícius Gabryel Piovesan Evaristo

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento:** fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985 [1944].

AGUIAR, T. B. de; FERREIRA, L. H. **Paradigma Indiciário:** abordagem narrativa de investigação no contexto da formação docente. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, e74451, 2021.

ALCÂNTARA, A. R. V. de. **Como reinventar as independências no contexto da plataformização, da dataficação e da economia da atenção?** *Revista Alterjor*, v. 28, n. 2, p. 37-47, 2023.

ALVARENGA, Juliana Godói. **A docência como percurso de reconhecimento intergeracional:** a tessitura da reciprocidade formativa entre as histórias de vida e projetos profissionais. 2022. 350 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2022.

ANECLETO, Ú. C. **Formação de professores e ação educativa na era da cultura digital:** algumas reflexões. *Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico*, v. 4, n. 08, 2018.

ARGOLLO, Rita Virgínia Alves Santos; CARVALHO NETO, José Pedro de. Mediações tecnológicas em desconstrução. **Comunicação & Educação**, São Paulo, Brasil, v. 28, n. 2, p. 7–19, 2023.

AUTORIDADE NACIONAL DE PROTEÇÃO DE DADOS (Brasil). **Radar tecnológico n.º 3:** inteligência artificial generativa. Brasília, DF: ANPD, nov. 2024. Publicação digital (PDF). Disponível em: https://www.gov.br/anpd/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos-tecnicos-orientativos/radar_tecnologico_ia_generativa_anpd.pdf. Acesso em: 21 maio 2025.

AZEVEDO, F. P. de. **O conceito de cultura em Raymond Williams.** *Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade*, v. 3, n. esp., p. 205-224, 2017.

BACKES, J. L.; PAVAN, R. **AS IDENTIDADES DOS ALUNOS EM TEMPOS DE CULTURA DIGITAL:** A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*, v. 23, n. 42, p. 219–227, 2014.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN,. **Como as escolas fazem as políticas:** atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BARBOSA, R. P.; ALVES, N.. **A Reforma do Ensino Médio e a Plataformização da Educação:** expansão da privatização e padronização dos processos pedagógicos. *e-Curriculum*, São Paulo , v. 21, e61619, 2023

BARATTO, S. S.; CRESPO, L. F. **Cultura digital ou cibercultura:** definições e elementos constituintes da cultura digital, a relação com aspectos históricos e educacionais. *Revista Científica Eletrônica UNISEB*, v. 1, n. 2, p. 15-25, ago./dez. 2013.

- BARROS, R. A.; AZEVEDO, M. A. R. DE. **O Impacto do Programa São Paulo faz Escola em Professores Iniciais.** *Educação & Realidade*, v. 41, n. 2, p. 359–381, abr. 2016.
- BARTOLOMÉ, António; ESPÍNDOLA, Marina Bazzo; LEONEL, André Ary; LIMA, Ian Narciso Rocha. **Educação na cultura digital:** novas ambiências de aprendizagem e implicações para a formação de professores. *Perspectiva*, [S. l.], v. 39, n. 3, p. 1–22, 2021.
- BAUMAN, Z.; LYON, D. **Liquid surveillance:** a conversation. Cambridge: Polity Press, 2013.
- BENTES, A. **A gestão algorítmica da atenção:** enganchar, conhecer e persuadir. In: POLIDO, F.; ANJOS, L.; BRANDÃO, L. **Políticas, internet e sociedade**, IRIS, p. 222-234, 2019.
- BENTO, E. da S. **Formação continuada de professores e tecnologias digitais:** reflexões e desafios na prática de ensino. *Revista EDaPECI*, v. 24, n. 3, p. 39-47, 2024.
- BERNARDO, L. F. L.; RODRIGUES, R. F.; MORETO, C.; BERGER, M. L. F. **O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação - TDIC na concepção freiriana e suas contribuições para o ensino de humanidades.** *Revista Mosaico*, v. 15, n. 2, p. 269–276, 2024.
- BONILLA, M. H. S. **Políticas públicas para inclusão digital nas escolas.** *Motrivivência*, v. 22, n. 34, p. 40-60, 2010.
- BONILLA, M. H. S. **A constituição da agenda de pesquisa de um grupo de pesquisadores, integrantes do GEC/UFBA, na área de educação e tecnologias.** 2019. 222 f. Tese (Progressão à classe de Professor Titular) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2019.
- BONILLA, M. H. S.; PRETTO, N. D. L. **Tecnologias e educações:** um caminho em aberto. *Em Aberto*, v. 35, n. 113, 2022.
- BORTOLAZZO, S. F. **O imperativo da cultura digital:** entre novas tecnologias e estudos culturais. *Cadernos de Comunicação*, v. 20, n. 1, p. 1-24, 2016.
- BORTOLAZZO, S. **O lugar da educação na cultura digital:** esboços de crianças e jovens digitais. *TEXTURA - ULBRA*, v. 20, n. 44, 2018.
- BRUNO, A. R.; PESCE, L. **DocênciaS na/com a contemporaneidade:** experiências (trans)formadoras em meio à cultura digital e em rede. *Perspectiva*, v. 33, n. 2, p. 589–611, 2015.
- CAMPOS, Alessandra Freire Magalhães de; CAETANO, Luís Miguel Dias; GOMES, Victor Márcio Laus Reis. **Revisão Sistemática De Literatura Em Educação:**

Características, Estrutura E Possibilidades Às Pesquisas Qualitativas. *Linguagens, Educação e Sociedade*, [S. l.], v. 27, n. 54, p. 139–169, 2023.

CARR, N. **A geração superficial**: o que a internet está fazendo com os nossos cérebros. Rio de Janeiro: Agir, 2011.

CARROLL, L. **Alice no País das Maravilhas**. Lisboa: 11x17, 2010.

CARVALHO, José Jorge de. Imperialismo cultural hoje: uma questão silenciada. **Revista USP**, n. 32, p. 66-89, 1996.

CASTELLS, M. **A galáxia da internet**: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CASTELLS, M. **Creatividad, innovación y cultura digital**: un mapa de sus interacciones. *Telos – Cuadernos de Comunicación e Innovación*, n. 77, out/dez. 2008.

CAVAZZANI, A. L. M.; SANTOS, R. O. DOS.; LOPES, L. F. **Precarização do trabalho docente**: plataformas de ensino no contexto da fábrica difusa. *Cadernos Metrópole*, v. 26, n. 59, p. 209–228, jan. 2024.

CERUTTI, E.; BATTISTI, F.; GAUER, J. I. S. **Interfaces entre educação e cibercultura**: as relações humanas e a transversalidade de conexão digital. *Revista @mbienteeducação*, v. 14, n. 2, p. 480–498, 2021.

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1988.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. En : LARROSA, Jorge *et al.* **Déjame que te cuente**: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, 1995.

CORDEIRO, S. F. N. **Tecnologias digitais móveis e cotidiano escolar**: espaços/tempos de aprender. 2014. 327 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

CORREIO BRAZILIENSE. **SP troca livros oferecidos de graça pelo MEC por material digital**. Brasília, 1 ago. 2023. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2023/08/5113862-sp-troca-livros-oferecidos-de-graca-pelo-mec-por-material-digital.html>. Acesso em: 8 maio 2025.

CORRÊA, M. L. B.; BOLL, C. I.; NOBILE, M. F. **Cultura digital, mídias móveis e metodologias ativas**: potencialidades pedagógicas. *Revista Diálogo Educacional*, v. 22, n. 72, 2022.

COSTA, R. **A cultura digital**. 3. ed. São Paulo: Publifolha, 2008.

DA SILVA, L. V. **Educação para o futuro: o passo a passo para construir uma gestão educacional focada em resultados**, de Renato Feder. *Revista Aurora*, Marília, v. 17, p. e024014, 2024.

DIAS, V. C. **ENSINAR E APRENDER EM TEMPOS DE CULTURA DIGITAL**. *Percurso Acadêmico*, v. 6, n. 12, p. 435–448, 27 abr. 2016.

DOZZA, M. J. S. **Tecnologias e meios comunicacionais na educação: a necessária reflexão sobre formação e trabalho docente**. *Revista HISTEDBR On-line*, v. 13, n. 52, p. 402–415, 2013.

ECHEVARRÍA, R.; STORK, M. **Fundamentos da epistemologia**. São Paulo: Raimundo Lulio, 2016.

EL PAÍS. **Alckmin recua e suspende reorganização escolar em São Paulo após protestos**. São Paulo, 4 dez. 2015. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2015/10/14/politica/1444856641_364053.html. Acesso em: 8 maio 2025.

FANTIN, M.; GIRARDELLO, G. E. P. **Diante do abismo digital: mídia-educação e mediações culturais**. *Perspectiva*, v. 27, n. 1, p. 69–96, 2010.

FERREIRA, R. C.; BARBOSA, W.; DUARTE, S. **O AMBIENTE ESCOLAR COMO RECEPTÁCULO DIGITAL: IMPACTOS DA CIBERCULTURA**. *Educação em Foco*, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 341–362, 2018.

FIGUEREDO, G. L. **O ensino escolar e a docência na cultura digital: Entre limites e possibilidades**. *Research, Society and Development*, v. 13, n. 5, p. e10813545713, 25 maio 2024.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

G1. **Governo de SP não adere a livros didáticos do MEC para 2024 e diz que usará material próprio e 100% digital a partir do 6º ano**. São Paulo, 1 ago. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/08/01/governo-de-sp-nao-adere-livros-didaticos-do-mec-para-2024-e-diz-que-usara-material-proprio-e-100percent-digital-a-partir-do-6oano.ghtml>. Acesso em: 8 maio 2025.

GALIZIA, F. S. *et al.* **Tensões entre educação tradicional e uso de TDIC no ensino remoto emergencial durante a pandemia**. *Actualidades Investigativas en Educación*, v. 22, n. 2, p. 34–65, 2022.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GINZBURG, C. **Olhos de Madeira: Nove reflexões sobre a distância.** São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GIROTTI, E. D.; JORGE, I. F.; OLIVEIRA, J. V. P. **Ensino em tempo integral e segmentação da oferta: análise dos programas ETI e PEI na rede pública estadual de São Paulo.** *Revista Brasileira de Educação*, v. 27, p. e270078, 2022.

GRUPO ESCOLA PÚBLICA E DEMOCRACIA [GEPUD]; REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE [REPU]. **Plataformização e controle do trabalho escolar na rede estadual paulista** [Nota Técnica]. São Paulo: Gepud / REPU, 03 jul. 2025. Disponível em: www.repu.com.br/notas-tecnicas. Acesso em: 30 out. 2025.

GOMES, D. DE O.; ZUIN, A. Á. S. **A cultura digital, as TIC e a reconfiguração da relação professor-aluno em Rio Verde - GO.** *Práxis Educacional*, v. 13, n. 25, p. 198–213, 2017.

GONÇALVES, L. A. C.; VILAÇA, M. L. C.; TAVARES, K. C. DO A. **Cultura digital e educação.** *Revista (Con)Textos Linguísticos*, v. 18, n. 39, p. 418–433, 2024.

GOULART, D. C.; ALENCAR, F. **Inova Educação na rede estadual paulista: programa empresarial para formação do novo trabalhador.** *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 13, n. 1, p. 337-366, 2021.

GROSSI, M. G. R.; COSTA, J. W. da; SANTOS, A. J. dos. **A exclusão digital: o reflexo da desigualdade social no Brasil.** *Nuances – Estudos sobre Educação*, v. 24, n. 2, p. 68-85, 2013.

HABOWSKI, A. C.; CONTE, E. **Cultura digital versus autoridade pedagógica: tendências e desafios.** *Linhas Críticas*, v. 24, p. e18993–e18993, 2018.

HETKOWSKI, T. M.; DIAS, J. M. **Educação, Cultura Digital e Espaços Formativos.** *Plurais - Revista Multidisciplinar*, Salvador, v. 4, n. 2, p. 11–25, 2019.

HOFFMANN, D. S.; FAGUNDES, L. DA C. **Cultura Digital na Escola ou Escola na Cultura Digital?** *RENOTE*, v. 6, n. 2, 2008.

IBIAPINA, I. M. L. de M.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAUJO, F. A. M. (Org.). **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes.** 1. ed. Teresina: EDUFPI, 2016.

JACOMINI, M. A.; GIROTTI, E. D.; BARBOSA, A.; STOCO, S. **Educational policy in the São Paulo state network and quality of education under the New Public Management, 1995 to 2018.** *Education Policy Analysis Archives*, [S. l.], v. 30, p. (27), 2022.

KEGLER, E. F.; ALVES, M. A. **Novas tecnologias, virtualização e inteligência coletiva**: impactos na educação segundo Pierre Lévy. *Thaumazein*, ano X, v. 15, n. 30, p. 57-66, 2022.

KOERICH, V. A. M.; LAPA, A. B. **ELEMENTOS RELEVANTES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA CULTURA DIGITAL**. *Revista e-Curriculum*, v. 18, n. 4, p. 1815–1834, 2020.

LAPA, A. B.; COELHO, I. C. **Escola e internet**: espaços de formação para a cidadania. *Perspectiva*, v. 39, n. 3, p. 1-19, 2021.

LEANDRO, E. G.; PASSOS, C. L. B. **O paradigma indiciário para análise de narrativas**. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, e74611, p. 1-28, 2021.

LEMOS, A. Cibercultura como território recombinante. In: TRIVINHO, E.; XAZELOTO, E. (org.). **A cibercultura e seu espelho**. São Paulo: ABCiber; Instituto Itaú Cultural, 2009. p. 38-46.

LEMOS, A. **Cibercultura**: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. Porto Alegre: Sulina, 2015.

LEMOS, A. **A tecnologia é um vírus**: pandemia e cultura digital. Porto Alegre: Sulina, 2021.

LEMOS, A.; LÉVY, P. **O futuro da internet**: em direção a uma ciberdemocracia planetária. São Paulo: Paulus, 2010.

LEMOS, S.. **Nativos digitais x aprendizagens**: um desafio para a escola. *Boletim Técnico do Senac*, [S. l.], v. 35, n. 3, p. 38–47, 2009.

LEONARDI, P.; AGUIAR, T. B. de. **As potencialidades para o uso da obra de Carlo Ginzburg na História da Educação**. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, São Cristóvão, SE, v. 5, p. 107-123, jul./dez. 2010.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, P. **Ciberdemocracia**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

LÉVY, P. **O que é o virtual?** 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. 10. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

LOPES, C. E. Grupo Colaborativo: uma constituição desafiadora para professores e pesquisadores. In: ARMANDO TRALDI JR; DOUGLAS DA SILVA TINTI; ROGÉRIO MARQUES RIBEIRO. (org.). **Formação de professores que ensinam matemática**: processos, desafios e articulações com a Educação Básica. 1ed. SÃO PAULO: SBEM/SP, 2020, v. 1, p. 195-207.

MARQUETI, M. T.; SÁ, R. A. DE. **A Identidade Docente e o uso das Tecnologias e Mídias Digitais na Escola à luz do pensar complexo.** *Revista Diálogo Educacional*, v. 17, n. 51, p. 167–183, 2017.

MARTÍN-BARBERO, J. **A comunicação na educação.** São Paulo: Contexto, 2014.

MARX, K. **Para a crítica da economia política.** São Paulo: Boitempo, 2020.

MIRANDA, A. L. **Cibercultura e educação:** pontos e contrapontos entre a visão de Pierre Lévy e David Lyon. *Trans/Form/Ação*, v. 44, n. 1, p. 45-68, jan./mar. 2021.

MOLINA, R. S.; PERES, S. M. de P. **O Programa Inova Educação paulista e a nova base comum curricular:** entidades empresariais e neoliberalismo nas escolas (2017 a 2022). *Horizontes*, [S. l.], v. 42, n. 1, p. e023118, 2024.

MOROZOV, E. **Solucionismo, nova aposta das elites globais.** Trad. S. Paz. Ribeirão Preto: Outras Palavras, 2020.

NEGROPONTE, N. **A vida digital.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

NIZ, C. A. F. *et al.* **Base nacional comum curricular e a cultura digital:** discussões sobre a prática pedagógica. *Revista EDaPECI*, v. 21, n. 1, p. 18–31, 2021.

NONATO, E. do R. S. **Cultura digital e ensino de literatura na educação secundária.** *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 176, p. 534–554, 2020.

NONATO, E. DO R. S.; CAVALCANTE, T. R. **Cultura digital, ensino remoto emergencial e formação continuada de professores da Educação Básica:** as lições da pandemia da COVID-19. *Revista da FAEEDBA - Educação e Contemporaneidade*, v. 31, n. 65, p. 19–41, 2022.

NONATO, E. R. S.; SALES, M. V. S.; CAVALCANTE, T. R. **Cultura digital e recursos pedagógicos digitais:** um panorama da docência na COVID-19. *Revista Práxis Educacional*, v. 17, n. 45, p. 8-32, 2021.

PAES, M. V.; RAMOS, G. P. **O programa "São Paulo faz escola" e seu modelo de gestão tutelada.** *Revista Comunicação & Educação*, v. 21, n. 2, p. 53-66, jul./dez. 2014.

PEREIRA, B. K. M.; SILVA, A. J. F. da; SURDI, A. C. **Educação na Era Digital:** A compreensão nos alunos sobre a importância das TDICs no processo de ensino-aprendizagem. *Revista Temas em Educação*, [S. l.], v. 28, n. 3, 2019.

PERES, M. G. R. **Inovação na escola pública:** polissemia do conceito e análise do Programa Inova Educação de São Paulo. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2021.

PESCE, L. *et al.* **Paulo Freire e cultura digital: contribuições para as docências decoloniais e os processos (trans)formativos.** *Revista e-Curriculum*, v. 21, p. e61429–e61429, 2023.

PIMENTA, F. J. P. **O conceito de virtualização de Pierre Lévy e sua aplicação em hipermídia.** *Lumina*, v. 4, n. 1, p. 85-96, jan./jun. 2001.

PINO, A. **O social e o cultural na obra de Vygotsky.** *Educação & Sociedade*, v. 21, n. 71, p. 45-78, 2000.

PINO, A. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural e a criança na perspectiva de L. S. Vigotski.** São Paulo: Cortez, 2005.

PRETTO, N. D. L.; ASSIS, A. Cultura digital e educação: redes já! In: PRETTO, N. D. L.; SILVEIRA, S. A. (org.). **Além das redes de colaboração.** Salvador: EDUFBA, 2008. p. 75-84.

PRADO, G. D. V. T.; SOLIGO, R. A.; SIMAS, V. F. Fontes de informações, registros investigativos e modos de produção de conhecimentos: uma compreensão da pesquisa narrativa articulada em três dimensões. **Revista de Educación**, Mar del Plata, v. 25, n. 1, p. 101-118, 2022.

RAMONET, I. **El imperio de la vigilancia.** Madrid: Clave Intelectual, 2016.

REIS, D. M. **Educação Plataformizada: novos contornos da Política Educacional do Estado de São Paulo.** *Revista da FAEEDBA - Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 34, n. 78, p. 191–209, 2025.

REIS, V. **Juventude e cultura digital: Notas de um diário etnográfico.** *Educação Por Escrito*, [S. l.], v. 13, n. 1, p. e40140, 2022.

RIBEIRO, D. C.; DA SILVA, M. P.. **Influência dos aspectos formativos e geracionais no uso das tecnologias digitais na prática pedagógica: o que dizem os professores?** *Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico*, Manaus, Brasil, v. 8, p. e202022, 2022.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa.** Vol. 1. 4. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1994. (Obra original publicada em 1983).

RÜDIGER, F. **As teorias da cibercultura: perspectivas, questões e autores.** Porto Alegre: Sulina, 2011.

SANTAELLA, L. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura.** São Paulo: Paulus, 2003.

SANTOS, A. D. A. dos; SILVA, J. W. dos S.; OLIVEIRA, R. V. de. **A cibercultura e os desafios da educação na pandemia da COVID-19.** *Research, Society and Development*, v. 11, n. 7, p. e6411729564, 2022.

SANTOS, J. D. A. DOS; SANTOS, M. E. A. DOS; MEZZAROBBA, C. **Um olhar pedagógico sobre a pandemia e seus efeitos à educação.** *Filosofia e Educação*, v. 12, n. 3, p. 1497–1527, 2020.

SANTOS, L. S. dos. **Ser professor em tempos de cultura digital:** marcas de permanência e indícios de mudança. *Revista EDaPECI*, v. 14, n. 2, 2014.

SANTOS, U. E.; SABIA, C. P. **Percursos históricos do SARESP e as implicações para o trabalho pedagógico em sala de aula.** *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 26, n. 62, p. 354-385, 2015.

SANTOS, W. A. C.; MERCADO, L. P. L. **Ensino on-line emergencial num contexto de crise provocada pela covid-19:** vivências de professores da educação básica em Alagoas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 104, p. e5514–e5514, 2023.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE nº 177/2020, de 18 de março de 2020.** Autoriza, em caráter excepcional, atividades escolares remotas no sistema de ensino do Estado de São Paulo, em razão da pandemia da COVID-19. São Paulo: CEE-SP, 2020.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar nº 1.374, de 30 de março de 2022.** Institui Planos de Carreira e Remuneração para os Professores de Ensino Fundamental e Médio, para os Diretores de Escola e para os Supervisores de Ensino da rede estadual, e dá providências correlatas. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, São Paulo, 31 mar. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Secretaria da Educação lança o programa “Inclusão Digital do Professor”.** São Paulo, 19 set. 2002. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/secretaria-da-educacao-lanca-o-programa-%e2%80%9cinclusao-digital-do-professor%e2%80%9d/>. Acesso em: 8 maio 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Projeto Monitor será lançado este ano nas escolas estaduais com sala ambiente de informática.** São Paulo, 31 jan. 2003. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/projeto-monitor-sera-lancado-este-ano-nas-escolas-estaduais-com-sala-ambiente-de-informatica/>. Acesso em: 8 maio 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Alunos da rede estadual voltam às aulas nesta quarta-feira.** São Paulo, 27 jul. 2005a. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/quase-cinco-mil-escolas-estaduais-ja-tem-laboratorios-de-informatica/>. Acesso em: 20 set. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Quase cinco mil escolas estaduais já têm laboratórios de informática.** São Paulo, 28 jun. 2005b. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/quase-cinco-mil-escolas-estaduais-ja-tem-laboratorios-de-informatica/>. Acesso em: 8 maio 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Professores discutem integração de educação e tecnologia nas salas de aula.** São Paulo, 19 jun. 2012. Disponível

em: <https://www.educacao.sp.gov.br/professores-discutem-integracao-da-educacao-com-a-tecnologia-nas-salas-de-aula/>. Acesso em: 8 maio 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Acessa Escola completa 5 anos e chega a 82% das escolas estaduais de São Paulo**. São Paulo, 26 set. 2013. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/acessa-escola-completa-5-anos-e-chega-a-82-das-escolas-estaduais-de-sao-paulo/>. Acesso em: 8 maio 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Secretaria Digital Escolar é lançada para atender alunos e funcionários**. São Paulo, 4 set. 2014. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/secretaria-digital-escolar-nova-ferramenta-para-atender-alunos-e-funcionarios/>. Acesso em: 8 maio 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Ferramentas online permitem que professores inovem dentro da sala de aula**. São Paulo, 17 dez. 2015. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/ferramentas-online-permitem-que-professores-inovem-dentro-da-sala-de-aula/>. Acesso em: 8 maio 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Google na Educação: conheça a nova parceria da Secretaria com a gigante da tecnologia**. São Paulo, 3 ago. 2016. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/google-na-educacao-conheca-a-nova-parceria-da-secretaria-com-a-gigante-da-tecnologia/>. Acesso em: 8 maio 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Alunos da rede terão material pedagógico em aplicativo**. São Paulo, 8 dez. 2017. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/alunos-da-rede-terao-material-pedagogico-em-aplicativo/>. Acesso em: 8 maio 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Governo de SP lança Programa Inova Educação**. São Paulo, 06 maio 2019. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/governo-de-sp-lanca-programa-inova-educacao/>. Acesso em: 8 maio 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Educação SP firma parceria com o Amazonas para utilizar aulas para o Centro de Mídias SP**. São Paulo, 6 abr. 2020a. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/educacao-sp-firma-parceria-com-o-amazonas-para-utilizar-aulas-para-o-centro-de-midias-sp/>. Acesso em: 8 maio 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Aula inaugural do Centro de Mídias SP e TV Educação é sucesso entre os estudantes**. São Paulo, 7 abr. 2020b. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/aula-inaugural-centro-de-midias-sp-e-tv-educacao-e-sucesso-entre-os-estudantes/>. Acesso em: 8 maio 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Governo de SP vai distribuir 750 mil chips com internet gratuita a alunos e professores da rede estadual**. São Paulo, 14 out. 2020c. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/governo-de-sp-vai-distribuir-750-mil-chips-com-internet-gratuita-alunos-e-professores-da-rede-estadual/>. Acesso em: 8 maio 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Programa Professor Conectado já tem quase 50 mil adesões.** São Paulo, 16 nov. 2020d. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/programa-professor-conectado-ja-tem-quase-50-mil-adesoes/>. Acesso em: 8 maio 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Escola Mais disponibiliza plataforma de estudos para alunos e professores da rede estadual.** São Paulo, 17 jul. 2020e. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/escola-mais-disponibiliza-plataforma-de-estudos-para-alunos-e-professores-da-rede-estadual/>. Acesso em: 8 maio 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Secretaria de Educação vai investir R\$ 1,5 bi em tecnologia para escolas estaduais.** São Paulo, 13 jan. 2021. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/governo-de-sp-vai-investir-r-15-bi-em-tecnologia-para-escolas-estaduais/>. Acesso em: 8 maio 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Educação SP faz nova chamada pública para Guia de Recursos Educacionais Digitais.** São Paulo, 5 jan. 2022. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/educacao-sp-faz-nova-chamada-publica-para-guia-de-recursos-educacionais-digitais/>. Acesso em: 8 maio 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Governo lança programa Sala do Futuro para modernizar a educação e reduzir a evasão escolar de SP.** São Paulo, 16 mar. 2023a. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/governo-lanca-programa-sala-futuro-para-modernizar-educacao-e-reduzir-evasao-escolar-de-sp/>. Acesso em: 8 maio 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Tecnologia e formação marcam 120 dias da nova gestão; confira vídeo.** São Paulo, 2 maio 2023b. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/dia-internacional-da-educacao-tecnologia-e-formacao-marcam-120-dias-da-nova-gestao/>. Acesso em: 8 maio 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **A Secretaria.** São Paulo, 2024. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/institucional/a-secretaria/>. Acesso em: 8 maio 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Prova Paulista – Perguntas Frequentes/FAQ.** 2024. Disponível em: <https://atendimento.educacao.sp.gov.br/knowledgebase/article/SED-07470/pt-br>. Acesso em: 29 maio 2025.

SILVA, N. A. G.; CAROLEI, P. **Plataformização da educação pública: desafios para autonomia docente e inclusão discente.** *Revista Docência e Cibercultura*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 4, p. 1–22, out./nov. 2024.

SILVA MALDONADO, L. R.; JACOMINI, M. A. **Da Secretaria Escolar Digital ao Business Intelligence total: plataformização na rede estadual paulista.** *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE*, [S. l.], v. 41, n. 1, 2025.

SILVA, N. M. da G.; PAULA, M. V. G. de. **Escola e cibercultura**: breve reflexão acerca do uso das TIC como recurso pedagógico. *Revista Polyphonia*, Goiânia, v. 23, n. 1, 2012.

SILVEIRA, S. A. Economia da cultura digital. In: SAVAZONI, R.; CONH, S. (org.). **Cultura digital.br**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2009. p. 66-77.

SNOWDEN, E. **Eterna vigilância**: como montei e desvendei o maior esquema de espionagem do mundo. São Paulo: Planeta, 2019.

SOUSA, M. G. da S.; CABRAL, C. L. de O. **A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores**. *Horizontes*, [S. l.], v. 33, n. 2, 2015.

SOUZA, C. E. de. **Verdade algorítmica**: desvendando fake news nas redes sociais. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2024.

SOUZA, J. S. DE; BONILLA, M. H. S. **A cultura digital e a cibercultura**: diferenças e aproximações. *ETD - Educação Temática Digital*, v. 26, p. e024063–e024063, 2024.

SOUZA, J. L. de. **Documentação narrativa de experiências pedagógicas**: a tematização como trabalho hermenêutico da pesquisa. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 25, n. 2, p. 329347, 2023.

SOUZA, M. do S.; TAMANINI, P. A.; TAVARES SANTOS, J. M. C. **Cultura digital**: tecnologias, escola e novas práticas educativas. *Revista Pedagógica*, [S. l.], v. 22, p. 1–19, 2020.

SOUZA, V. L. T.; ANDRADA, P. C. **Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo**. *Estudos de Psicologia* (Campinas), v. 30, n. 3, p. 355-365, 2013.

TAVARES, H. M. **Raymond Williams**: pensador da cultura. *Revista Ágora*, n. 8, 2008.

UNESCO. **Relatório de monitoramento global da educação, resumo, 2023**: a tecnologia na educação: uma ferramenta a serviço de quem? Paris: UNESCO Publishing, 2023. Disponível em: <https://www.unesco.org/gem-report/en/2023-technology-in-education>. Acesso em: 5 maio 2025.

VELHO, G.; CASTRO, E. V. de. **O conceito de cultura e o estudo das sociedades complexas**: uma perspectiva antropológica. *Artefato – Jornal de Cultura*, v. 1, p. 4-9, 1978.

VERGER, A.; NORMAND, R.. **Nueva gestión pública y educación**: Elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação & Sociedade*, v. 36, n. 132, p. 599–622, jul. 2015.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e Método em Psicologia**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 103-136.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001 [1934].

VIGOTSKI, L. S. **A questão do meio em pedologia**. *Revista de Psicologia*, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.

ZUIN, A. A. S. **A CULTURA DIGITAL, A SEMIFORMAÇÃO E O NOVO ELO PEDAGÓGICO**. *Revista Inter-Ação*, v. 39, n. 2, p. 241–256, 2014.

ZUIN, A. Á. S.; FERREIRA, D. A. **Os celulares, os professores e os alunos: desafios para a elaboração de um novo contrato pedagógico**. *Práxis Educacional*, v. 20, n. 51, p. e12214, 2024.

ZUIN, A. Á. S.; MELLO, R. R. DE. **Por uma pedagogia da esperança e da autonomia na era da cultura digital**. *Pro-Posições*, v. 32, p. e20210110, 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Ilustrações do percurso metodológico

Figura 01 – Convites dos encontros virtuais do grupo colaborativo

PPGE
PUC-CAMPINAS

VAMOS FALAR SOBRE TECNOLOGIAS DIGITAIS EM EDUCAÇÃO?
Convite dos pesquisadores do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) PUC Campinas
Marcos Otávio Lima e Vinicius Gabryel Piovensan Evaristo

- ✓ Encontros virtuais e síncronos
- ✓ 8 encontros quinzenais
- ✓ Início em setembro
- ✓ Segundas-feiras
- ✓ 19h30 às 21h30

INSCRIÇÕES ABAIXO

MAIS INFORMAÇÕES
(19) 98159-4210/ (19) 99759- 5714

2º ENCONTRO
07 E 09/ OUTUBRO | 19H30
NESTA SEMANA DISCUTIREMOS SOBRE OS LIVROS DIGITAIS NA REDE E A INSERÇÃO DE IA NA ESCOLA.

3º ENCONTRO
15 E 16/OUTUBRO | 19H30
TEMA DA SEMANA: "O QUE SÓ SE FAZ POR MEIO DE DEPOSITIVOS DIGITAIS?"

4º ENCONTRO
22 E 20/OUTUBRO | 19H30
TEMA DA SEMANA: "TECNOLOGIAS E A SUBSTITUIÇÃO O PROFESSORES?"

5º ENCONTRO
29 E 30/OUTUBRO | 19H30
TEMA DA SEMANA: "IA E A PERFORMANCE EDUCACIONAL"

6º ENCONTRO
06 E 07/OUTUBRO | 19H30
TEMA DA SEMANA: "E AGORA PROFESSORES?"

Fonte: elaborado para este trabalho

Figura 02 – Formulário de inscrição



Fonte: elaborado para este trabalho

Quadro 05 – Materiais utilizados nos encontros dos grupos colaborativos

Data do encontro	Referência
23 e 25 de setembro de 2025	THE POTTER. Direção: Josh Burton. Produção: Savannah College of Art and Design. Savannah: SCAD, 2005. Online (8 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=PLPk5va1ygg . Acesso em: 9 maio 2025.
07 e 09 de outubro de 2025	PATRIARCA, Paola; RODRIGUES, Rodrigo; MORENO, Carolina. Entenda o projeto do governo de SP que adotará material 100 % digital nas escolas após abrir mão de usar livros didáticos do MEC . G1, São Paulo, 02 ago. 2023. Disponível em: https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/08/02/entenda-o-projeto-do-governo-de-sp-que-adotara-material-100percent-digital-nas-escolas-apos-abrir-mao-de-usar-livros-didaticos-do-mec.ghtml . Acesso em: 09 maio 2025.
07 e 09 de outubro de 2025	PROJETO DIAS. Evolução das tecnologias na educação . João Pessoa: Projeto Dias, 2016. Online (4 min 13 s), color., son. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=tcLLTsP3wlo . Acesso em: 9 maio 2025.
14 e 16 de outubro de 2025	FREIRE, Paulo. Escola Viva entrevista Paulo Freire . [Entrevista concedida a] Amália Rocha. São Paulo: TV Cultura, 1993. Publicado em: 14 set. 2021. Online (25 min 58 s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=bwvHZJLfhYE . Acesso em: 9 maio 2025.

04 e 06 de novembro de 2025	IAGEN NA EDUCAÇÃO. Inteligência Artificial na Educação. Podcast IAGen na Educação, [s.l.], 6 dez. 2024. Podcast (áudio). Disponível em: https://open.spotify.com/episode/7kh9sRM7EasuQIQ8SuV9Qz Acesso em: 9 maio 2025.
13 de novembro de 2025	KARNAL, Leandro. Leandro Karnal #Provocações. Entrevista concedida a Marcelo Tas. São Paulo: TV Cultura, 03 set. 2019. Online (35 min 31 s). Disponível em: https://cultura.uol.com.br/videos/70816_leandro-karnal-provocacoes.html . Acesso em: 09 maio 2025.
13 de novembro de 2025	ALMEIDA, Diogo. A vocação do professor é salvar vidas! [vídeo]. [S.l.]: Diogo Almeida, 21 mai. 2019. Online (aprox. 8 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6j-rGmlhCf8&t=2s . Acesso em: 09 maio 2025.

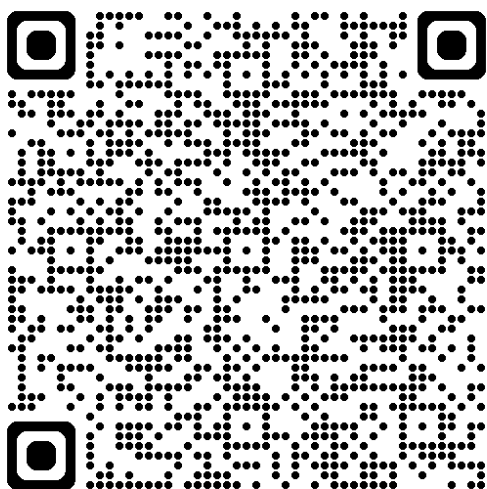
Fonte: elaborado para este trabalho.

Quadro 06 – Elenco de dados do inventário de pesquisa

Transcrição das gravações audiovisuais dos encontros virtuais dos grupos colaborativos	- Encontro 01 (23.set) – 18 páginas - Encontro 02 (25.set) – 19 páginas - Encontro 03 (07.out) – 27 páginas - Encontro 04 (09.out) – 34 páginas - Encontro 05 (14.out) – 25 páginas - Encontro 06 (16.out) – 32 páginas - Encontro 07 (28.out) – 20 páginas - Encontro 08 (30.out) – 28 páginas - Encontro 09 (04.nov) – 34 páginas - Encontro 10 (06.nov) – 30 páginas - Encontro 11 (13.nov) – 30 páginas Total de 297 páginas
Narrativas escritas dos participantes	- 4 narrativas – 5 páginas (no total)
Diários de campo pesquisador	- uma página para cada encontro – 11 páginas no total

Fonte: elaborado para este trabalho.

Quadro 07 – Links de acesso aos materiais do inventário de pesquisa

Hospedagem institucional

https://pucc365-my.sharepoint.com/personal/vinicius_gpe2_puccampinas_edu_br/Documents/INVENT%C3%81RIO%20DE%20PESQUISA?csf=1&web=1&e=IAmR4z

Fonte: elaborado para este trabalho.