



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**



PROGRAMA DE  
PÓS-GRADUAÇÃO  
EM EDUCAÇÃO

**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Leonardo Henrique Brandão Monteiro

PROCESSOS DE ESTUDO EM AMBIENTES NÃO-INSTITUCIONALIZADOS: O  
ALUNO ENTRE A AUTORIDADE ESCOLAR E A AUTORIDADE TECNOLÓGICA

São Carlos  
2023

**Processos de estudo em ambientes não-institucionalizados: o aluno entre a  
autoridade escolar e a autoridade tecnológica**

Leonardo Henrique Brandão Monteiro

Texto de defesa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação.  
Orientador: Prof. Dr. Antonio Álvaro Soares Zuin.

São Carlos  
2023

Monteiro, Leonardo Henrique Brandão

Processos de estudo em ambientes não-  
institucionalizados: o aluno entre a autoridade escolar e  
a autoridade tecnológica / Leonardo Henrique Brandão  
Monteiro -- 2023.  
365f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos,  
campus São Carlos, São Carlos  
Orientador (a): Antonio Alvaro Soares Zuin  
Banca Examinadora: Luiz Roberto Gomes, Flávio  
Caetano da Silva, Ari Fernando Maia, Belarmino Cesar  
Guimarães da Costa  
Bibliografia

1. Atividades de estudo. 2. Autoridade escolar. 3.  
Autoridade tecnológica. I. Monteiro, Leonardo Henrique  
Brandão. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática  
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

---

## Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado do candidato Leonardo Henrique Brandão Monteiro, realizada em 31/10/2023.

### Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Antonio Alvaro Soares Zuin (UFSCar)

Prof. Dr. Luiz Roberto Gomes (UFSCar)

Prof. Dr. Flávio Caetano da Silva (UFSCar)

Prof. Dr. Ari Fernando Maia (UNESP)

Prof. Dr. Belarmino Cesar Guimarães da Costa (UNIMEP)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

*Aos meus avós, Lauricy e Arioaldo (in memoriam).*

## AGRADECIMENTO

Agradeço à Luana Hercule, pelo companheirismo em toda a trajetória do doutorado, sobretudo por me acompanhar durante uma longa estadia milhas e milhas distantes de casa e por fazer meus dias melhores. Aos meus pais, pelo apoio incondicional desde a infância.

Ao prof. Antonio Alvares Soares Zuin, meu orientador, pelas discussões, pelos conselhos, pela liberdade e por auxiliar de maneira gigantesca na formulação e construção desta pesquisa. À prof. Laura Robinson agradeço o acolhimento na Santa Clara University durante o período de doutorado sanduíche, seu auxílio com a cultura estadunidense, e as sugestões à pesquisa. Ao prof. Belarmino Cesar Guimarães da Costa e ao prof. Flávio Caetano da Silva pela participação na banca de qualificação, pela extrema generosidade nas contribuições tecidas por parte de ambos e por participarem da banca de defesa. Ao prof. Ari Fernando Maia o aceite do convite à composição da banca de defesa. Ao Prof. Luiz Roberto Gomes que me recebeu em sua disciplina Filosofia da Educação I no papel de estagiário do Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação Docente (PESCD), também agradeço a participação nesta banca. A todos os pareceristas dos artigos oriundos desta tese que passaram por processo de revisão por pares, por suas considerações.

A todos os(as) estudantes que responderam ao questionário e àqueles(as) que se disponibilizaram à entrevista, contribuindo, deste modo, decisivamente a este trabalho.

Às secretarias e coordenações dos cursos de Biblioteconomia, Ciência da Informação e Biotecnologia do campus de Araras, Ciências Biológicas do campus de Lagoa do Sino, Ciências Econômicas, Educação Especial, Enfermagem, Engenharia Ambiental, Engenharia Física, Engenharia Mecânica, Filosofia, Física, Geografia, Letras, Matemática, Medicina, Química, Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais e Turismo da Universidade Federal de São Carlos que encaminharam os questionários desta pesquisa a seus estudantes.

À prof. Di Di, da Santa Clara University, pelo convite a ministrar duas *lectures* em disciplinas sob responsabilidade. À prof. Hunter pelo convite à ministração de uma palestra para os alunos do Clube da Sociologia (Sociology Club). A Chris Harris pelas conversas, ideias e sugestões determinantes à viabilidade da aplicação dos questionários entre os estudantes da Santa Clara University. À Christina Nelson e Kelly Lelapinyokul que mesmo sem me conhecer leram a versão em inglês do meu questionário e sugeriram adequações ao público-alvo. À Katy Buchmann e ao Departamento de Psicologia da Santa Clara University que acolheram meu

questionário em seu *pool*. Ao prof. Luis Nunes por ter aberto as portas de sua aula de português. Às professoras Yuching Jill Yang e Alesya Petty, da San Jose State University, pelo convite a uma conversa sobre minha pesquisa com seus estudantes. A todos os professores e professoras que encaminharam meu questionário a seus alunos.

À Secretaria e à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSCar, pelo apoio fundamental dispensado durante o percurso no doutorado. À Greg Walswick pelo acolhimento e ajuda na ambientação durante minha estadia na Santa Clara University.

A todas as pessoas que de alguma forma contribuíram mesmo que indiretamente a produção deste trabalho.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Apoio, sem o qual as páginas que se seguem possuiriam uma qualidade absurdamente inferior.

## Resumo

Este trabalho tem como objetivo investigar os modos como estudantes utilizam, ou não, dispositivos dotados de tecnologia digital em seus processos de estudo fora de ambientes institucionalizados. A partir do diálogo com a literatura na área da educação defende-se que o uso ou não uso de tais dispositivos se relaciona com a legitimação de certa autoridade. Sendo que esta pode ser uma autoridade escolar, ou uma autoridade tecnológica. A questão de pesquisa se dividia em três momentos e pode ser descrita do seguinte modo: os processos de estudo discentes fora de ambientes institucionalizados demonstram a filiação destes a uma autoridade escolar, a uma autoridade tecnológica, ou a nenhuma das duas? Podemos identificar os momentos em que estas filiações acontecem? Elas seriam lógicas antagônicas, ou haveria momentos em que conviveriam, se sobreporiam? A estrutura do escrito segue a seguinte configuração. Após uma breve introdução dedica-se um capítulo às considerações metodológicas. Delimitando as formas de aproximação seja com a literatura da área, seja com o mundo social através de dois instrumentos de pesquisa: questionários e entrevistas semiestruturadas. O segundo capítulo se debruça acerca dos contornos “macrossociológicos” da pesquisa, descrevendo o ambiente social, no qual nossos interlocutores interagem e realizam seus estudos. O capítulo seguinte aborda a construção teórica dos conceitos de autoridade escolar e autoridade tecnológica, sobretudo através de autores da Teoria Crítica. O quarto capítulo traça os contornos de três habilidades que serão parâmetros analíticos, principalmente, mas não apenas, de quatro estudos de caso. O capítulo quinto apresenta como foi realizada uma pesquisa comparativa internacional; caracteriza nossos interlocutores; e discute tanto a legitimidade da escola e das informações encontradas em ambientes digitais, como o papel que os dispositivos digitais assumem nas práticas de estudo em ambientes não-institucionalizados. O sexto capítulo discorre acerca dos modos como, especificamente no cotidiano de nossos interlocutores, as tecnologias digitais eram presentes e alguns impactos da pandemia da Covid-19 nos processos de estudo destes estudantes. Por fim, se dedica a quatro estudos de caso que através das habilidades da memorização, atenção e disciplina corporal analisam as formas como quatro interlocutoras corporificavam as autoridades escolar e tecnológica. Após isto, são apresentadas as considerações finais, seção dedicada às últimas reflexões do trabalho.

**Palavras-Chave:** Estudo fora da escola; atividades de estudo; cultura digital; autoridade escolar; autoridade tecnológica.

## Abstract

This dissertation investigates how students use or don't use devices featuring digital technology in their study processes outside institutionalized environments. Based on a dialogue with the literature in the field of education, it is argued that the use or non-use of such devices is related to legitimizing a certain authority. It may be a school authority or a technological authority. The research question is divided into three parts and can be described as follows: Do students' study processes outside institutionalized environments demonstrate their affiliation with a school authority, a technological authority, or neither? Can we identify the moments when these affiliations occur? Are they antagonistic logics, or are there moments when they coexist and overlap? The writing is structured as follows. After a brief introduction, a chapter is dedicated to methodological considerations. It outlines how to approach the literature in the area and the social world through two research instruments: questionnaires and semi-structured interviews. The second chapter looks at the "macro-sociological" outlines of the research, describing the social environment in which our interlocutors interact and conduct their studies. The following chapter deals with the theoretical construction of school and technological authority concepts, mainly through authors from Critical Theory. The fourth chapter outlines three skills that will be the analytical parameters, mainly, but not only, of four case studies. The fifth chapter presents the international comparative research and how we conduct it, characterizes our interlocutors, and discusses the legitimacy of school, the legitimacy of information found in digital environments, and the role that digital devices play in study practices in non-institutionalized environments. The sixth chapter discusses how digital technologies were present in our interlocutors' daily lives and some of the impacts of the COVID-19 pandemic on these students' study processes. Also, it focuses on four case studies which, through the skills of memorization, attention, and body discipline, analyze how four interlocutors embodied school and technological authorities. Last but not least, the final thoughts section is dedicated to the closing considerations of the work.

**Key-Words:** Study time outside the school; study activities; digital culture; school authority; technological authority.

## **Lista de Imagens**

Imagem 5.1: Mapa de cidades nas quais respondentes da UFSCar cursaram o Ensino Médio .....	185
Imagem 5.2: Cidades em que os respondentes da SCU cursaram o Ensino Médio.....	186

## Lista de Gráficos

Gráfico 5.1: Alunos da UFSCar que possuíam materiais de estudo impresso por tipo de escola que cursaram o Ensino Médio.....	187
Gráfico 5.2: Tipos de escola de ensino médio [High School] e recebimento de auxílio financeiro [financial aid] pelos interlocutores da SCU.....	188
Gráfico 5.3: Uso diário de celulares por alunos da SCU em horas.....	191
Gráfico 5.4: Tempo dispendido no celular por estudantes da SCU que consultaram e que não consultaram as configurações do celular para preencher o questionário .....	192
Gráfico 5.5: Seguir perfis de redes sociais ou assistir vídeos no YouTube com dicas de estudo é importante” e o grau de concordância com a afirmação de estudantes que são de primeira geração universitária, ou não, entre interlocutores da SCU .....	197
Gráfico 5.6: O grau de concordância com a afirmação: “O que eu aprendi na escola é suficiente para uma boa nota no ENEM” entre alunos de escolas privadas e públicas entre interlocutores da UFSCar.....	210
Gráfico 5.7: Interlocutores da UFSCar e a importância da escola pra uma boa nota no ENEM, por tipo de escola .....	218
Gráfico 5.8: Concordância com a assertiva “um bom professor consegue prender a atenção dos alunos” entre os alunos da SCU, por tipo de escola .....	220
Gráfico 5.9: Concordância com a assertiva “um bom professor consegue prender a atenção dos alunos” entre interlocutores da UFSCar, por tipo de escola .....	221
Gráfico 6.1: Probabilidade de concordância com a afirmação: “Dormir oito horas era algo comum” pelas horas despendidas no uso do celular entre os interlocutores da SCU.....	236

## Lista de Tabelas

Tabela 4.1: Grau de concordância com a frase “Estudar utilizando materiais impressos como livros e apostilas é importante.” .....	149
Tabela 5.1: Elementos avaliativos no processo de seleção de estudantes de três universidades californianas .....	180
Tabela 5.2: Cursos de Graduação dos respondentes da UFSCar .....	189
Tabela 5.3: Descrição de rotinas de estudo de interlocutores da UFSCar .....	193
Tabela 5.4: Respondentes da UFSCar e o grau de concordância com a importância de receber orientação de pais e professores sobre a utilização de tecnologias digitais .....	203
Tabela 5.5: Respondentes da SCU e o grau de concordância com a importância de receber orientação de pais e professores sobre a utilização de tecnologias digitais .....	204
Tabela 5.6: Grau de concordância com a frase “Assistir vídeos no YouTube, ou seguir perfis nas redes sociais que dão dicas de estudo para o ENEM é importante para uma boa nota/ Following profiles on social networks (e.g. Studygrams) or watching YouTube videos with study tips help to get good grades.” .....	218
Tabela 5.7: O grau de concordância com a afirmação: Um bom professor é aquele que ajuda memorizar conteúdos de forma divertida .....	222
Tabela 5.8: O grau de concordância com a afirmação: Os professores que ensinam no YouTube são melhores que aqueles que lecionam na escola.....	222
Tabela 6.1: Grau de concordância com a frase “Estudar sozinho é importante para uma boa nota no ENEM/ Studying alone is fundamental for a good GPA.” .....	230
Tabela 6.2: Grau de concordância com a frase “Possuir colegas que também estudam para o Enem para compartilhar estratégias de estudo é importante. / Share or discuss study strategies with colleagues was important to enter college.” .....	230
Tabela 6.3: Grau de concordância com a frase “Conversas sobre estratégias de estudo, ou sobre conteúdos com colegas que também iriam prestar o ENEM era algo frequente. / Conversations about study strategies or school content with colleagues who were also trying to enter college were something frequent..” .....	231
Tabela 6.4: Uso do celular por parte dos interlocutores da UFSCar .....	233
Tabela 6.5: Tempo de uso do celular entre os interlocutores da SCU .....	235
Tabela 6.6: Grau de concordância com a frase “Maratonar séries, passar longas horas assistindo TV ou jogando games é algo frequente”.....	237

Tabela 6.7: Grau de concordância com a frase “Acordar durante a noite para responder mensagens e ver redes sociais é algo frequente” .....	237
Tabela 6.8: Grau de concordância com a frase “Nos dias de hoje não mais precisamos memorizar/decorar informações, pois está tudo ao alcance das mãos, em uma pesquisa no Google.” .....	249
Tabela 6.9: Grau de concordância com a frase “A distração na sala de aula é algo frequente.” .....	250
Tabela 6.10: Grau de concordância com a frase “A distração ao estudar em casa é algo frequente.” .....	251
Tabela 6.11: Grau de concordância com a frase “Consultar o celular para uma tarefa simples, e se distrair vendo redes sociais, mensagens ou notificações e esquecer de realizar a tarefa (por exemplo consultar o horário ou uma anotação) é algo frequente.” .....	252
Tabela 6.12: Grau de concordância com a frase “Passar longas horas sentado estudando, sem olhar as notificações do celular, nem redes sociais e nem o WhatsApp é algo frequente.” ..	252
Tabela 6.13: Grau de concordância com a frase “Passar longas horas sentado estudando, fazendo apenas pequenas pausas para ir ao banheiro ou tomar água é algo frequente.” .....	253

## Índice

Introdução .....	16
Capítulo 1 - Breves Considerações Metodológicas .....	28
Reflexões sobre a revisão da Literatura.....	28
Conceitos-Chave: Em busca de uma articulação analítica .....	30
Construindo questionários .....	36
Das entrevistas semiestruturadas .....	38
Capítulo 2 - Cenários de Autoridade: Escola, Modernidade e Indústria Cultural .....	39
A Modernidade Clássica e a escola .....	41
A pretensa crise da escola na Modernidade Tardia .....	48
A busca pelo engajamento.....	56
A Indústria Cultural atravessa a formação escolar .....	60
Reconfigurações entre o público e o privado .....	80
A subsunção da cultura ao dinheiro e outras dinâmicas.....	87
A Plataformização da Web: autoridade arquitetada? .....	93
O “novo” papel da escola: aspectos de sua mercantilização .....	103
Capítulo 3 - A Autoridade Escolar e a Autoridade Tecnológica: Conceitos para um Diagnóstico do Tempo Presente.....	119
Primeiros passos: Narrando a absorção e a releitura de um conceito.....	119
Leituras dos conceitos de autoridade pedagógica e autoridade tecnológica .....	131
Estabelecendo uma diferente articulação .....	135
Capítulo 4 - Processos de Habilidade: A importância da Concentração, da Memória e da Disciplina Corporal .....	146
Reflexões preliminares .....	146
Memória: Em busca de uma delimitação analítica.....	151
Atenção à atenção.....	157
A Disciplina Corporal.....	169
Capítulo 5 - Em busca de uma análise comparativa .....	174

A construção de uma pesquisa comparativa internacional .....	174
Caracterizando nossos interlocutores .....	184
O papel dos dispositivos digitais nas práticas de estudo fora da escola.....	192
Da Legitimidade .....	205
Capítulo 6 - Estudantes estudam.....	230
Vidas mediadas por tecnologias .....	232
Alguns impactos da pandemia da Covid-19, na vida de nossos interlocutores.....	242
As corporificações da memória, atenção e disciplina corporal durante os processos de estudo.....	248
Caso 01: Mesmo uma ‘boa’ escola não escapa das segundas opiniões <i>online</i> ...	254
Caso 02: Quando o uso de dispositivos digitais atravessa períodos de estudo domiciliares e o tornam uma atividade penosa .....	262
Caso 03: A Autoridade Tecnológica possui dimensões ambíguas .....	273
Caso 04: O digital seduz .....	281
Considerações Finais .....	292
Referências.....	302
Anexo 1 - Questionário sobre hábitos de estudo respondido pelos alunos da UFSCar.....	338
Anexo 2 – Questionário sobre hábitos de estudo ministrado aos alunos da Santa Clara University.....	351

## Introdução

Os interlocutores desta pesquisa foram estudantes de uma universidade do interior paulista, a UFSCar (Universidade Federal de São Carlos), e estudantes de uma universidade californiana localizada na parte sul da Área da Baía [South Bay], a SCU (Santa Clara University). Os dois entes federativos, nos quais nossos interlocutores se situam, recentemente, elaboraram leis e orientações divergentes a seus sistemas de ensino ao que concerne o uso de tecnologias digitais por escolares. O estado de São Paulo, em 2007, promulgou uma lei que previa o banimento do uso de celulares e outros dispositivos congêneres em sala de aula<sup>1</sup>. Todavia, em 2017 através da lei 16567/2017<sup>2</sup>, o uso destes dispositivos fora autorizado para fins pedagógicos. Além disso, o governo paulista prometeu a instalação de redes de internet sem fio em todas as escolas<sup>3</sup> sob seu encargo. Já no estado estadunidense da Califórnia, o governador Gavin Newsom sancionou em 2019 o dispositivo jurídico AB-272<sup>4</sup> que previa autorização às escolas para que adotassem políticas que limitassem o uso de *smartphones* pelos estudantes. Outros países como França<sup>5</sup> e China<sup>6</sup> recentemente baniram o uso dos celulares nos ambientes escolares. O mote que justificaria estes banimentos seria uma necessária luta contra a falta de atenção discente.

Estes movimentos, de certo modo, refletem discussões existentes no campo da educação que questionam se o uso de dispositivos digitais seria útil aos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes, ou se seriam apenas distrações. Arce e Pegueros (2017), por exemplo, ao realizar uma revisão de bibliografia não encontraram nenhuma metodologia que apresentasse explicitamente as habilidades necessárias para potencializar o aprendizado a partir de dispositivos digitais. Contudo, os autores asseveram que estes teriam potencial de fomentar um aprendizado mais ativo, da mesma maneira, que os estudos encontrados por eles. Por outro lado, diversas limitações na utilização de ferramentas digitais no período de ensino remoto

---

<sup>1</sup>Cf.: Lei nº 12.730, de 11/10/2007. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/?tipo=Lei&numero=12730&ano=2007> (Acesso em 17/01/2022).

<sup>2</sup> A lei se encontra disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/183880> (Acesso em 17/01/2022).

<sup>3</sup> Esta informação pode ser encontrada em: <https://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/governo-de-sp-autoriza-uso-de-celular-com-supervisao-nas-escolas-estaduais.ghtml> (Acesso em 17/01/2022).

<sup>4</sup> Cf.: [https://leginfo.legislature.ca.gov/faces/billNavClient.xhtml?bill\\_id=201920200AB272](https://leginfo.legislature.ca.gov/faces/billNavClient.xhtml?bill_id=201920200AB272) (Acesso em 18/01/2022) e Ver: <http://blog.csba.org/smartphone-law/> (Acesso em 18/01/2022).

<sup>5</sup>Cf.: <https://www.cnn.com/2019/01/18/research-shows-that-cell-phones-distract-students--so-france-banned-them-in-school--.html> (Acesso em 18/01/2022).

<sup>6</sup> Esta informação pode ser acessada em: <https://www.bbc.com/news/technology-55902778#:~:text=Children%20in%20China%20are%20to,concentration%20and%20prevent%20internet%20addiction> (Acesso em 19/01/2022).

emergencial gerado pela pandemia da Covid-19, descritos por Arruda (2020), demonstram que apesar das potencialidades existem diversas limitações na utilização pedagógica de ferramentas digitais.

A questão de pesquisa a qual nos serviu como bússola se divide em três momentos e pode ser descrita do seguinte modo: os processos de estudo discentes fora de ambientes escolarizados demonstram a filiação destes à uma autoridade escolar, à uma autoridade tecnológica, ou a nenhuma das duas? Podemos identificar os momentos em que estas filiações acontecem? Elas seriam lógicas antagônicas, ou haveria momentos em que conviveriam, se sobreporiam? A hipótese que mobilizava estas questões repousava na ideia de que, hoje, estaríamos vivendo uma transferência da autoridade escolar à autoridade tecnológica, no que tange a inserção das novas gerações nos conhecimentos construídos por nossos antepassados.

A fim de auxiliar na reflexão das questões suscitadas, preliminarmente, foram traçados os seguintes objetivos específicos: a) caracterizar o papel dos dispositivos digitais nos processos de estudo dos discentes; b) investigar se os estudantes legitimam e valorizam em maior medida os conhecimentos aprendidos em ambientes escolares, ou aqueles aprendidos fora da instituição escolar; c) inquirir se os estudantes percebem os dispositivos digitais como ferramentas necessárias ao aprendizado fora do ambiente escolar; d) investigar o papel de configurações macroestruturais nas práticas de estudo de conteúdos escolares fora de ambientes institucionalizados; e) considerar os impactos da pandemia da Covid-19 nos processos de estudo de discentes fora de ambientes institucionalizados; e f) utilizar as habilidades de concentração, memória e disciplina corporal, através de suas corporificações, como ferramentas analíticas para a problematização dos objetivos citados anteriormente.

O itinerário investigativo materializado nestas páginas é apenas um fragmento de um processo reflexivo iniciado antes mesmo da inscrição no processo seletivo para o doutorado. A migração do estudo da (in)disciplina escolar e as formas como esta implica nos modos pelos quais os futuros de estudantes são projetados por e sobre eles (MONTEIRO, 2019), para o estudo do uso de dispositivos dotados de tecnologia digital, compreendeu, além de uma mudança de objeto uma mudança de foco analítico, dentre outras coisas. Se outrora, o enfoque repousava em um viés, sobretudo, descritivo das entranhas da escola, neste escrito, tenta-se empreender uma análise social sobre certas práticas estudantis e as lógicas que as englobam. Desta forma, tentamos avançar à compreensão não apenas dos usos, ou mesmo não-usos, das tecnologias digitais por estudantes, mas também das relações que as impulsionam

(RODRIGUES, 2012). Sendo vital às reflexões empreendidas mobilizar um arsenal de ferramentas teóricas que enxergam um deslocamento da incidência da lógica capitalista, que não mais incide sobre as pessoas exercendo uma disciplina sobre seus corpos. As pessoas passaram a ser controladas pelo seu interior, demonstrando um estilo emocional específico e congruente ao capital, sob a égide de uma liberdade coagida, na qual se é livre para escolher dentro das opções pré-definidas (CABANAS; ILLOUZ, 2019; DARDOT; LAVAL, 2016; DELEUZE, 2013; FOUCAULT, 2015; HAN, 2014, 2017; ILLOUZ, 2007, 2008; LAZZARATO, 2014; 2017).

Um dos pontos de partida da pesquisa concerniu a atentar-nos que as pessoas aprendem fora do ambiente escolar uma diversa gama de coisas e que o uso de tecnologias digitais é parte integrante do aprendizado informal experienciado, por grande parte dos seres humanos, no século XXI (ERAUT, 2000; WILLIAMS, 1993; YOO e KIM, 2013). Nossos interlocutores da UFSCar quando questionados sobre materiais utilizados em sua preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) citaram, em sua maioria, vídeos, em geral hospedados no YouTube. Os vídeos superaram em número de citações materiais de estudo tradicionais para vestibulares e congêneres como apostilas e livros didáticos. Entre os interlocutores da SCU, os vídeos foram citados em menor quantidade apenas do que os livros didáticos [textbooks], quando os estudantes foram interpelados com questão semelhante, mas que considerava o contexto local.

Consideremos, então, o YouTube como exemplo de uma plataforma digital que possui o potencial de conectar pessoas a conhecimentos, sejam estes teóricos ou práticos, através de conteúdos audiovisuais (TUFEKCI, 2019). Esta plataforma, hoje, é a maior, ao que tange o consumo de conteúdo audiovisual e é também a que movimenta o maior número de dados na rede mundial de computadores. O endereço eletrônico *youtube.com* é o segundo mais acessado do planeta, perdendo apenas para o mecanismo de buscas do Google<sup>7</sup>, ambos pertencentes a Alphabet Inc. Em um levantamento de 2017 que classificou as categorias de vídeos mais assistidos pelos usuários da plataforma<sup>8</sup>, vídeos da categoria DIY (Do It Yourself) [Faça Você Mesmo], ocupavam o segundo lugar, ao passo que vídeos educacionais, conectados a temas que são aprendidos no ambiente escolar, ocupavam a nona posição. Ou seja, entre os conteúdos

---

<sup>7</sup> Ver: <https://www.lifewire.com/most-popular-sites-3483140> (Acesso em 19/01/2022).

<sup>8</sup> Cf. <https://knockknockmarketing.com/2017/08/04/12-popular-types-of-video-content-on-youtube/> (Acesso em 19/01/2022).

mais assistidos no YouTube se encontravam tanto vídeos de tutoriais variados – que abrangem desde mecânica automotiva a formas de se maquiar – a vídeos que abordam temas tradicionalmente escolares como conteúdos históricos acerca da II Guerra Mundial, fórmulas utilizadas nas ciências da natureza, dicas de redação, etc. Deste modo, a investigação em um primeiro momento se encontrou entre uma realidade na qual os dispositivos digitais são utilizados para aprender, e existem discussões em aberto acerca de sua potencialidade para tal atividade.

Passo decisivo, no sentido de elaborar as bases sobre as quais se construiria uma investigação social, consistiu em delimitar o enfoque empírico da pesquisa sob momentos nos quais estudantes estudam fora do ambiente escolar. Preliminarmente, ponderamos que seria neste contexto que estudantes estariam à vontade para utilizar seus dispositivos digitais. Pois, estariam longe das dinâmicas existentes no ambiente institucionalizado de aprendizagem, que podem restringir seu uso, sobretudo na Califórnia, onde legislações neste sentido estão em vigor, ou em outros estados brasileiros nos quais alguns de nossos interlocutores cursaram o Ensino Médio.

O avanço na pesquisa bibliográfica demonstrou o potencial de captarmos as enações/ações corporificadas (INGOLD, 2010, 2015; VARELA; THOMPSON e ROSCH, 2016) dos estudantes em momentos de estudo fora da instituição de ensino, de modo a articularmos estas enações com uma lógica macroestrutural. A partir da leitura de Rosa (2019) que dentre suas asseverações afirma que instituições que outrora impulsionavam a aceleração da Modernidade Clássica, como o Estado, são encarados hodiernamente como freios à aceleração da Modernidade Tardia, ou seja, não comportariam mais o caráter aceleratório de outrora, de modo a parecerem obstáculos<sup>9</sup>. Bem como, ao ler críticas tecidas a escola e aos professores de que estes comporiam uma instituição parada no tempo<sup>10</sup>; concomitantemente a leitura de textos de Zuin, que verificam a emergência de uma autoridade tecnológica nos

---

<sup>9</sup> Lazzarato (2017) assevera que este pretense descompasso do Estado e outras instituições com a Alta Modernidade, não necessariamente exprimem com acuidade o cenário atual. Para ele, o Estado, sobretudo condiciona o terreno para a proliferação de governamentalidades privatizadas. Inclusive, o Estado seria um elo de transferência de recursos das camadas desprivilegiadas da população para os grandes conglomerados financeiros, como a injeção de recursos em bancos atingidos pela crise dos *subprimes* em 2008 demonstra nitidamente. Todavia, cabe assinalar que a leitura da obra de Lazzarato ocorreu em um momento consideravelmente posterior a leitura de Rosa (2019), de modo que não possuiu uma influência nos primeiros pensamentos acerca do que seria trabalhado no doutorado.

<sup>10</sup> A entrevista em questão foi realizada com Viviane Senna, presidente do Instituto Ayrton Senna. Pode ser acessada em: [https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/06/150525\\_viviane\\_senna\\_ru](https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/06/150525_viviane_senna_ru) (Acesso em 09/02/2022).

processos de aprendizado que se coloca como barreira à autoridade docente, percebemos o potencial reflexivo das enações estudantis em relação ao uso ou não-uso de dispositivos digitais fora do ambiente institucionalizado. Este potencial compreensivo estaria em permitir verificar a corporificação de uma autoridade escolar ou tecnológica pelos estudantes. Bem como, pode nos fornecer pistas acerca dos modos pelos quais uma dinâmica macroestrutural engloba práticas como as de estudar conteúdos escolares fora de ambientes institucionalizados.

As habilidades cognitivas humanas são historicamente construídas (BENJAMIN, 1989) e dependem imensamente do ambiente que circunda determinado humano para o seu desenvolvimento (INGOLD, 2015). Cabe destacar que, hoje, o impacto das transformações que os dispositivos dotados de tecnologia digital impulsionam, atravessa todas as gerações, de modo que afirmar a existência de nativos digitais é um mito útil à indústria digital (DESMURGET, 2020). Inexiste uma constância no conceito de nativos digitais na literatura científica (GALLARDO-ECHENIQUE et al., 2015) corrobora tal assertiva. Apesar de os jovens, em geral, apresentarem certa habilidade para o manuseio de dispositivos digitais, esta aptidão ou é menor do que a confiança destes em tal destreza (GALLARDO-ECHENIQUE et al., 2015), se mostrando apenas singela em relação ao esperado (SELWYN, 2009), até mesmo se restringindo ao uso de *sites* de busca (ROWLANDS et al., 2008), ou então, expressa uma literacia do ‘copiar e colar’ (CALVANI et al., 2012). Sendo que nem ao que tange o uso de dispositivos digitais por parte de estudantes do ensino superior uma diferença geracional pode ser percebida (BULLEN; MORGAN; QAYYUM, 2011; LAI; HONG, 2015). Kirschner e De Bruyckere (2017) afirmam a partir de forte base empírica não apenas a inexistência de comprovação da presença de nativos digitais, como também asseveram que tal imaginário social, inclusive, pode prejudicar a formação das pessoas que estão sob este rótulo ao lhes imputar habilidades que não desenvolvem naturalmente. As origens socioeconômicas, por sua vez, explicam e se correlacionam com a desenvoltura no manuseio de dispositivos digitais (HARGITTAI, 2010). Inclusive, a pretensa existência de nativos digitais em um contexto social de desigualdade, em relação ao acesso e instrução sobre o manuseio de tais dispositivos, pode acarretar custos emocionais a certos estratos populacionais (HUANG; ROBINSON; COTTEN, 2015).

A escolha de ingressantes universitários, em geral jovens, como sujeitos de pesquisa se fez em razão daquilo que se tenta compreender nesta investigação. Não os selecionamos por possuírem aptidões naturais às tecnologias digitais, mas por estarem próximos a uma etapa da vida na qual os conhecimentos escolares foram indispensáveis. Alguns haviam realizado o

Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), conseguindo ser aprovados em um vestibular que se vale das notas deste teste. Outros foram selecionados em um processo seletivo no qual uma boa média escolar na última etapa do ensino básico e a frequência em disciplinas de estudos avançados são condições de ingresso. Deste modo, estabelecemos interlocução com pessoas que, em sua maioria, se engajaram de fato em processos de estudo fora de ambientes escolarizados. Sem contar que, devido a pandemia da Covid-19, estes estudantes, em sua imensa maioria, não, ou pouco frequentaram ambientes institucionalizados de aprendizagem no ano anterior a aplicação dos questionários. Os questionários<sup>11</sup> foram disponibilizados aos ingressantes da Universidade Federal de São Carlos de 2021, dos quais obtivemos 108 respostas válidas e aos estudantes da Santa Clara University, os quais em sua esmagadora maioria haviam iniciado seus estudos na instituição no ano de 2022, sendo que obtivemos 87 respostas válidas. Se o contexto que envolvia a coleta de dados, de alguma forma, limita a extrapolação dos dados de pesquisa a outros contextos, forneceu interessantes elementos à reflexão presente neste texto.

Ao buscar realizar um diagnóstico do tempo presente (HORKHEIMER, 1983) como resposta às questões apresentadas acima, enveredamos por caminhos teóricos que pudessem fornecer linhas de compreensão à temática. Deste modo, nas páginas que se seguem encontram-se tentativas de estabelecer diálogos entre uma configuração social que nos envolve, de mesmo modo que engloba as enações de estudantes que possam ser atreladas a uma autoridade escolar, ou a uma autoridade tecnológica, com uma estratégia metodológica de apreensão destas enações desenhada para que estas constituíssem material analisável. O primeiro capítulo versa sobre as dimensões metodológicas do trabalho a fim de as consolidar. Assinala-se a relevância de uma análise bibliográfica relevante à temática, bem como, a centralidade do conceito de articulação que recorrentemente aparece neste escrito. Bem como, se estabelece discussões acerca da pertinência e dos modos como foram elaborados os questionários aplicados aos alunos e como foram delineadas as entrevistas semiestruturadas, instrumentos responsáveis pela coleta de nossos dados empíricos.

O segundo, e mais extenso, capítulo se propõe a investigar as configurações sociais que englobam e modulam seja a autoridade escolar, seja a autoridade tecnológica. Deste modo, apresenta o cenário, o ambiente, sobre o qual se desenvolvem as enações que remetem a uma lógica ou outra. O ambiente dentro de uma perspectiva adotada aqui é vital, pois os

---

<sup>11</sup> Os questionários utilizados como ferramentas de coleta de dados à pesquisa se encontram em anexo.

aprendizados ocorrem a partir de um engajamento de uma pessoa que possui um corpo com um mundo que lhe serve de substrato ao aprendizado (CHARLOT, 2000; INGOLD, 2015). O aprendizado de conhecimentos já conhecidos por outros humanos é um processo vivo. Lave (2013) aponta como teorias de aprendizagem que se debruçam sobre a prática cotidiana defendem de forma consensual que as práticas exercidas pelas pessoas não podem ser separadas do mundo social e material da atividade, mesmo que muitas dessas teorias falhem em conceituar e analisar as relações entre estas. De forma que, para Lave (2013), o contexto é uma problemática central a qualquer discussão que envolva a noção de aprendizagem. Ziehe (2013) defende que as estruturas simbólicas básicas que fundamentam a socialização de indivíduos, precedem todo e qualquer processo de individualização, de modo que será este contexto que precodificará o relacionamento do sujeito com ele mesmo, e, por conseguinte, com a sua leitura do mundo.

Ao pensarmos nesta dinâmica de formação, remetemos a algo semelhante a internalização de aspectos da cultura que circundam as pessoas (ADORNO, 2010). Nos aventuraremos sobre aspectos de sociabilidade presentes na Modernidade, de modo a discutir sobre quais linhas do tecido social os dispositivos digitais se articulam e promovem reatualizações das configurações de sociabilidade, e, por conseguinte, do aprendizado, em um contexto de estabilização dinâmica (ROSA, 2019). Ao nomear o capítulo de “cenários” e não de “ambientes”, deseja-se trazer e reforçar a dimensão historicamente construída dos ambientes sociais onde ocorre a aprendizagem de conteúdos escolares, sejam eles institucionalizados, ou não. Noção vital à compreensão ensejada é o conceito de governamentalidade (FOUCAULT, 2015) presente na construção destes ambientes, pois assim como a revitalização de Paris conduzida por Haussmann modificou os fluxos da cidade, contribuindo a perpetuação de certas dinâmicas sociais e ao desaparecimento de outras (SENNET, 2014), vemos nos englobar técnicas de governo semelhantes, não necessariamente advindas de uma arquitetura urbana, mas que alimentam certos fluxos e dinâmicas sociais e de aprendizado (BIESTA, 2018), enquanto dificultam ou soterram outras. Deste modo, se a cidade possui dimensões educativas (FREIRE, 2001), as arquiteturas presentes nas plataformas digitais também podem possuir tal potencial. De mesmo modo que as estruturas do sistema escolar que ensinam aos estudantes coisas para além daquilo que está descrito nas ementas de disciplinas e em projetos pedagógicos (APPLE, 2006).

Nas seções que constituem o segundo capítulo descrevemos processos de uma Modernidade Clássica e a consolidação de uma institucionalização da aprendizagem

corporificada pela escola. Apontamos, após isto, a existência de uma crise que pretensamente sonda esta instituição, bem como, as reconfigurações que esta enseja, e de dinâmicas pedagógicas que cada vez mais, irão buscar ‘vender’ conhecimentos a alunos (ADORNO, 1999) que devem ser suscitados a se engajar com o conhecimento disponibilizado pela escola. As formas como a cultura passa a ser comercializada são objetos de uma central seção, na qual nos detemos sobre as formas como uma industrialização da cultura se consolidou, de forma a hoje ser uma espécie de espaço educativo na vida dos seres humanos que parece atravessar a formação escolarizada. Sendo que algumas das consequências disto são a subsunção da cultura e diversos outros processos sociais ao dinheiro, tal como, reconfigurações entre as esferas do público e do privado. Por outro lado, a escola passa a conviver com uma mercantilização dos processos educativos e com a inserção definitiva do mercado, reconfigurado da Alta Modernidade, como ente para o qual a educação deve ser dirigida. Bem como, se vê atravessada por uma industrialização da cultura que enfraquece a sua legitimidade como perpetradora de conhecimentos humanos acumulados através das gerações disponíveis às sociedades ocidentais e ocidentalizadas.

O terceiro capítulo discute os contornos conferidos aos conceitos de autoridade escolar e de autoridade tecnológica. O conceito de autoridade escolar que nos valem neste escrito tem como gênese o conceito de autoridade pedagógica, presente em trabalhos de uma vertente da Teoria Crítica da Sociedade consolidada no Brasil, que constantemente o tensiona com um conceito de autoridade tecnológica. Nestes trabalhos, tecnologias digitais aparecem como algo que se interpõe à relação professor-aluno e impedem que o aprendiz conserve o mestre transformado dentro de si (CONTE E HABOWSKI 2018; HABOWSKI E CONTE 2018; PEREIRA E ZUIN 2019; PUCCI 2004; SILVA, RODRIGUES, E FARIAS 2014; ZUIN 2017, 2021; ZUIN 2015; ZUIN E ZUIN 2020). Todavia esta pesquisa se dispõe a analisar um momento no qual esta autoridade pedagógica já se encontra consolidada, ou corrompida pela autoridade tecnológica. Afinal, nossos interlocutores já finalizaram suas etapas de ensino básico, de modo que a sua relação com a escola no papel de estudantes se encontra encerrada, mesmo que eles sejam universitários, as relações estabelecidas com professores nestes ambientes são qualitativamente diferentes. Também se considera nesta pesquisa que há uma gigantesca miríade de relações professor-aluno durante os processos de escolarização, de modo que se opta pelo conceito de autoridade escolar a fim de caracterizar o que desejamos observar. Dentro desta nova articulação, o conceito de legitimidade (SPENCER, 1970; WEBER, 2003) será central. Por outro lado, a legitimidade de uma autoridade tecnológica pode ser ilustrada,

ao menos provisoriamente, por alunos que preferem mostrar gratidão ao *Google* - através de faixas confeccionadas para suas formaturas do ensino médio - do que a seus professores (ZUIN, 2017).

A pesquisa parte de uma perspectiva teórica que tentará identificar os momentos e os arranjos dinâmicos nos quais os nossos interlocutores se filiam e legitimam uma autoridade escolar, ou uma autoridade tecnológica. Por exemplo, alguns estudantes podem conceber as aulas que assistem no *YouTube*, ou em algum outro canto da Internet, como suplementação ao aprendizado no ambiente escolar, mas que não tem potencial para substituir o aprendizado em sala de aula, ou então, não consegue fornecer um ponto de partida adequado, do mesmo modo que um professor presente na classe. Neste caso, onde o uso de dispositivos digitais parece apenas complementar o aprendizado formal, poderíamos identificar, então, um reforço da autoridade escolar, mesmo que os alunos utilizem dispositivos digitais.

Dentro do caráter social do aprendizado humano, elegemos três habilidades que sintetizam um modelo educacional anterior a proliferação das tecnologias da informação que hoje conhecemos, e que constantemente são apontadas como próximas de um declínio irreparável, como parâmetros de análise que nos ajudarão a mapear as filiações dos estudantes em relação a autoridade escolar, ou então a autoridade tecnológica. Estas três habilidades são: a memória, a concentração e a disciplina corporal. Apesar de descritas separadamente, a análise dos dados empíricos demonstrou que estas habilidades não são separáveis nos processos de estudo de nossos sujeitos de pesquisa, a não ser de modo analítico. Acerca delas nos deteremos no quarto capítulo.

A rememoração é condição *sine qua non* para que possamos nos relacionar com os conhecimentos (INGOLD, 2015). Todavia, os contornos e as formas como a memória irá se corporificar são eminentemente conformadas pela cultura que engloba determinado agrupamento humano (WANG, 2021). Traço marcante dos contornos culturais hodiernos é a utilização de dispositivos digitais como auxiliares à memória (MORRISON; RICHMOND, 2020; RISKÓ; GILBERT, 2016; SANCOVSCHI; KASTRUP, 2013; STORM; STONE, 2015; WARD, 2013). Sem dúvida, a utilização de tais dispositivos, que são novas ferramentas, modificam os processos de cognição humana (INGOLD, 2015; NESTOJKO; FINLEY; ROEDIGER III, 2013), logo, modificam também os processos memorativos. Sendo justamente estas características que denotam a relevância da memória como ferramenta analítica relevante à nossa temática, pois seu caráter cultural, as transformações pelas quais ela de fato passa,

(FERGUSON; MCLEAN; RISKO, 2015; HESSELMANN, 2020), além de visões científico-acadêmicas que consideram a memorização em risco (BORNHAUSEN, 2018; FISHER; GODDU; KEIL, 2015; SPARROW; LIU; WEGNER, 2011; WANG et al., 2017), permitem com que consideremos as formas como os estudantes a encaram, e a relacionam com modelos de aprendizado escolares, ou virtuais. De modo que a memória, pensada enquanto habilidade, é uma ferramenta analítica que além de sua utilidade, permite, em certo grau, reflexividade sobre os processos atuais.

A atenção, seria outra habilidade humana em risco de extinção, em certa literatura, sobretudo, no ambiente escolar e nas práticas de leitura (DESMURGET, 2020; HAN, 2017, 2018; NARDIN; SORDI, 2007, 2008; RODRIGUES, 2012; RODRIGUES; FARIAS, 2012; TÜRCKE, 2016). As dificuldades das novas gerações em se concentrar remeteriam a configurações culturais, nas quais, através de telas, há uma incessante emissão de estímulos que atraem fisiologicamente o olhar humano (BENJAMIN, 1989; CRARY, 2013) e que capturam a atenção humana não apenas em sua dimensão fisiológica, mas também pelo estabelecimento de respostas emotivas (COLUS e AMORIM, 2019) de quem direciona suas pupilas a elas. Na relação com essas telas, a atenção humana se encontra disputada por configurações econômicas que a veem como *commodity* (GAZZALEY e ROSEN, 2016) e práticas sintetizadas pela alcunha de economia da atenção (BROWN, 2020; DORAN, 2017; FRANCK, 2019; GOLDHABER, 2006). As controvérsias que envolvem a atenção e os processos de aprendizado, permitem utilizarmos a habilidade atenta como ferramenta analítica que proporcione compreensão das dinâmicas e filiações dos estudantes entre a autoridade escolar e a autoridade tecnológica.

A disciplinarização dos corpos, marca distintiva das sociedades de disciplina (FOUCAULT, 1987) e condição essencial para uma emancipação a partir do saber (KANT, 1999), assim como a memória e a atenção, se vê, potencialmente, sob ameaça. De modo símile ao que acontece com a atenção, há todo um discurso que patologiza/medicaliza a falta de disciplina corporal na escola (MACHT, 2017). Os estudantes que carecem destas duas habilidades sofreriam, dentro desta matriz discursiva, de TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade). A hiperatividade seria a responsável por um aluno não conseguir se manter sentado estudando conteúdos escolares. Entretanto, grande parte destes estudantes apresenta uma corporeidade adaptada ao consumo de produtos da indústria cultural (DESMURGET, 2020; SIBILIA, 2012). Neste trabalho, o enfoque incide sobre as dinâmicas corporais que envolvem o estudar fora de ambientes institucionalizados, de modo que as

disposições corporais nestes momentos podem revelar a internalização de uma disciplina corporal moldada pelo e para o consumo de produtos culturais produzidos com intenção de lucro. Deste modo, a necessidade de disciplina corporal para o aprendizado de conteúdos relacionados ao mundo escolar nos é sobremaneira relevante. Pois, por se construírem como conhecimentos separados da vida prática dos estudantes (PINEAU, 2008; VARELA; ALVAREZ-URIA, 1991), os conhecimentos escolares devem ser aprendidos de forma passiva, através do contato com alguma tecnologia - um livro ou *smartphone*, por exemplo - que permita estes alunos apreender os conceitos que são relevantes a determinada área do conhecimento escolarizado. Nas palavras de Ingold (2015), deste modo esses estudantes conseguem acessar trilhas deixadas por outros seres humanos, e desta forma, apreender esses conteúdos.

Os capítulos de número cinco e seis foram destinados a análise de dados empíricos. O quinto capítulo discorre sobre como uma pesquisa comparativa entre Brasil e Estados Unidos foi desenvolvida. Parte importante desta construção repousou em compreender as diferenças entre os processos de seleção universitária que ocorrem na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e na Santa Clara University (SCU), instituições nas quais nossos interlocutores estudavam quando interpelados pelos questionários e entrevistas semiestruturadas. Após caracterizar estes processos de seleção ao ensino superior, descrevemos nossos interlocutores, antes de traçarmos quais seriam, para eles, os elementos que fornecem legitimidade a uma autoridade escolar, ou a uma autoridade tecnológica.

No sexto capítulo, mergulhamos em dimensões microestruturais da vida de nossos interlocutores, como a penetração das tecnologias digitais e de outras tecnologias no cotidiano desses jovens. De mesmo modo, expomos alguns impactos da pandemia da Covid-19 nos processos de estudo de aspirantes universitários e como estes impactos foram desigualmente distribuídos. Por fim, nos detemos sobre quatro estudos de casos que fornecem o substrato à análise das corporificações/enações das habilidades de memorização, concentração e disciplina corporal. São analisadas em detalhe as entrevistas de duas interlocutoras da Santa Clara University e duas entrevistas de interlocutoras da Universidade Federal de São Carlos, estas análises não esgotam todos os casos possíveis de corporificações de uma autoridade escolar, ou então de uma autoridade tecnológica, no entanto, ilustram quatro casos diferentes das corporificações destes tipos de autoridade e suas relações específicas em cada um dos casos analisados.

Nas considerações finais, traçamos algumas reflexões a partir da constatação de que tanto a autoridade escolar, quanto a autoridade tecnológica são moduladas pelo ambiente em que se apresentam. Sendo que em ambos os contextos analisados, apesar de suas especificidades, haveria duas forças sociais que deslocariam os estudantes da égide da autoridade escolar e os apresentaria aos braços da autoridade tecnológica, compondo assim a direção da troca metafórica de íons entre entidades, conceituada como articulação. Mesmo que hoje já saibamos que o digital é incapaz, ou no mínimo limitado, ao que tange permitir que os jovens construam conhecimentos poderosos (YOUNG, 2007) e que possui várias falhas ao que concerne ao armazenamento e leitura do que fora armazenado ao que toca o conhecimento construído por gerações predecessoras (SALAHHELDEEN; NELSON, 2012). Estas duas forças sociais seriam compostas por uma cultura que se encontra quase que completamente mercantilizada, na qual, a produção de materiais com os quais estudantes do ensino básico possam estudar são produzidos com intuito de lucro, e um sistema educacional composto por escolas, secretarias da educação, ministérios da educação, organizações não-governamentais e organismos multilaterais que estruturam a educação escolar, não em conceitos mas em habilidades e competências, e que quando não por ação, por omissão, direcionam os alunos a buscar conhecimentos em ambientes digitais.

## **Capítulo 1 - Breves Considerações Metodológicas**

A investigação desenvolvida neste escrito apresenta a intenção de compreender práticas sociais de estudantes ao estudar conteúdos escolares fora da instituição escolar. Para tal, delimitou-se um enfoque qualitativo ao desenvolvimento metodológico. Dentro deste enfoque acredita-se que é “imprescindível um rigoroso pensamento teórico, capaz de autorreflexão” (HORKHEIMER; ADORNO, 1978, p. 128). De modo preliminar, pode-se afirmar que esta pesquisa se permite ser uma construtora de teoria (LUKER, 2008), pois relaciona de modo específico três habilidades necessárias a estudantes do ensino formal que acessaram cursos universitários e dimensões de autoridade de duas lógicas distintas.

A realização de uma pesquisa empírica comparativa trouxe a necessidade de intensas articulações teóricas que através de suas contribuições forneceram substrato para o desenvolvimento de linhas de compreensão em relação ao fenômeno abordado. As duas conceituações de autoridade – destrinchadas no capítulo terceiro - servem de espécie de mapa para que se navegue na constelação de fatores que influenciam as práticas sociais (WEBER, 2006) que englobam, hoje, o estudar conhecimentos escolares. Desta forma, estes dois conceitos construídos logicamente, a partir do diálogo com uma literatura pertinente, são o ponto de partida, mas não necessariamente o de chegada desta investigação. Pois, cabe aos conceitos agrupar fenômenos, fragmenta-los ou os compreender analiticamente (BENJAMIN, 2013). Coaduna-se com Adorno (2009), quando ele se deteve a analisar o pensamento weberiano, que os conceitos que permitem compreender as dinâmicas sociais apenas podem ser descritos ao fim de uma investigação social satisfatória, baseada nas singularidades históricas específicas do tempo, no qual transcorre o fenômeno analisado. Ademais, a base teórico-epistemológica desta pesquisa reside na intenção de se estabelecer processos de descoberta-orientada (LUKER, 2008), ou seja, através de processos de construções teóricas se interroga o mundo social, que por sua vez perscruta as construções teóricas, em um processo de constante tensionamento a fim de que se possa traçar linhas de compreensão sobre aquilo que desejamos analisar. A realização de uma análise comparativa é vital neste sentido. A partir da oposição de duas configurações social e geograficamente distantes, podemos perceber algumas especificidades locais, bem como, algumas dinâmicas, potencialmente, globais.

### **Reflexões sobre a revisão da Literatura**

Havia, de certa forma, um contato com certa literatura que trabalhava com o uso de dispositivos digitais por estudantes. Sobretudo, devido a participação no grupo de pesquisa

Teoria Crítica e Educação, que recorrentemente trabalha acerca da temática. Todavia, isto não impediu que um certo caos se implantasse no começo da revisão bibliográfica, pois as fontes pareciam se multiplicar a cada busca realizada em bases de dados, possivelmente pelo uso de palavras-chave genéricas como “tecnologias digitais e educação”, por exemplo<sup>12</sup>. No entanto, o que no início parecia um caos teórico, aos poucos foi tomando forma e direcionando os processos reflexivos. Ao invés de se desenvolver uma leitura esparsa de trabalhos que abarcassem o tema, enfocamos, em certo momento, numa revisão da produção de Zuin acerca dos usos de tecnologia na educação, bem como, nas produções de Türcke (2010; 2016). A partir desta leitura e de uma outra delimitação do projeto às questões que envolviam a autoridade escolar e a autoridade tecnológica, as buscas em bases de dados se tornaram cada vez menos frequentes. Salvo, no caso das pesquisas brasileiras que trabalhavam questões que envolviam a temática da autoridade e processos de educação, ou então, acerca das três habilidades que nos permitiram articular a análise. As outras conexões foram construídas através de referências colhidas em textos lidos, ou rememorados ao longo do trabalho. Deste modo, ao invés de se mergulhar na abundância paralisante de informações que as buscas *online* poderiam proporcionar, escolheu-se esta segunda forma de embasamento teórico, que se por um lado, limita de alguma forma os interlocutores deste trabalho, por outro, permite um diálogo orgânico destes com a pesquisa.

Mesmo que, em alguns casos, autores possuam epistemes díspares, o que nos importa, por vezes, são as ferramentas por eles disponibilizadas, ou então, os dados empíricos por eles mobilizados. Pois, descrevem desdobramentos históricos de aspectos sociais, que compõem algo que pode ser classificado como dimensão macroestrutural e apontam para as formas como a moderna escola de sociedades ocidentais e ocidentalizadas vê sua autoridade ameaçada por formas de perpetuação da informação que lhe são alheias, ao mesmo tempo que nos permite compreender de que modo estas tecnologias de perpetuação de informação alheias à escola se articulam com um tecido social preexistente e o reconfiguram, de certo modo. No que tange a discussão de três habilidades que elegemos como chaves analíticas, esta mirada que aproxima o ambiente social da reflexão sobre o tema, sobretudo ao que concerne a atenção – apesar da

---

<sup>12</sup> Durante as leituras desenvolvidas o artigo de Rowlands *et al.* (2008), acerca das mudanças nos modos de se relacionar com o conhecimento e a pesquisa acadêmica, sugeria, justamente, que os movimentos de investigação científica cada vez mais se iniciariam através de motores de busca. Todavia, o texto destes autores fora encontrado através da busca por referências na leitura de outros escritos. Outro ponto a salientar é que esta utilização de motores de busca não é realizada apenas por jovens, mas sim perpassa todas as gerações que possuem contato com a *Web*.

abissal distância epistemológica existente - colide com as formulações de Risko, Richardson e Kingstone (2016) acerca da necessidade de temas, por vezes restritos ao campo da cognição, serem trabalhados sob uma abordagem que os englobe à um ambiente social, visto as limitações das coletas de dados meramente laboratoriais, comuns neste campo. Nas próximas seções nos debruçaremos sobre conceitos importantes à análise realizada das corporificações da autoridade escolar e da autoridade tecnológica e nos meandros metodológicos da pesquisa empírica.

### **Conceitos-Chave: Em busca de uma articulação analítica**

A própria forma como se estruturou, desde sua concepção, a pesquisa, facilitou a identificação de afinidades eletivas (WEBER, 1999) entre elementos presentes no entorno da questão de pesquisa elaborada. De modo semelhante a dinâmica de revisão bibliográfica, permitiu que encontrássemos algo que pode ser nomeado da mesma forma, entre autores que abordaram estes elementos em seus trabalhos. Entretanto, a pedra angular da construção teórica desta investigação social é o conceito de articulação. Jameson (1993) sistematizou em um artigo a concepção de articulação, que fora essencial ao florescimento dos estudos culturais britânicos e seus desdobramentos. A partir da sistematização deste autor pretende-se delimitar o modo como o conceito é encarado neste texto.

Uma articulação seria caracterizada por uma estrutura em transformação, através de uma troca metafórica de íons entre entidades. Sendo isto, um acontecimento que ocorreria de modo provisório e em um momento histórico específico. Estas novas combinações acabariam transformando sistematicamente a estrutura, em uma estrutura-outra. Até o momento que uma nova articulação também a transformasse. Ou seja, articulações seriam fenômenos efêmeros, transformadores e dinâmicos. Em diálogo com Stuart Hall, Jameson (1993) também aponta que as articulações não são arranjos aleatórios entre entidades, mas correspondências que se tornam necessárias dadas as condições sociais. Sendo que estas entidades ao se articularem se relacionarão de forma assimétrica, ou seja, não irão se definir mutuamente em uma relação igualitária, mas sim em relações de forças que irão forjar a nova estrutura, em maior semelhança com alguma das entidades que interagiram. A forma como este trabalho se apropria do conceito de articulação o conecta a um mundo social, que como assevera Rosa (2019), se faz cada vez mais dinâmico, múltiplo e acelerado. Neste contexto, inclusive as articulações presentes no tecido social, assim como todo o resto, tendem a se multiplicar.

Deste modo, pode-se identificar neste trabalho a presença da análise de articulações sociais o tempo todo, todavia, não se retoma esta definição conceitual repetidamente. A própria definição sobre a qual se constrói a autoridade como ente analítico é uma articulação, entre uma concepção teórica que encara relações de aprendizado, como relações de poder, nas quais este poder possui caráter produtivo. Sendo que para isto o conceito de governamentalidade é vital. E, uma releitura do conceito weberiano de legitimidade apoiado em autores que realçaram seu caráter autoevidente. Dimensões estas que serão aprofundadas em capítulo posterior e que dimensionam o conceito de autoridade para além de uma dimensão psicanalítica, como o encontrado nos textos de Adorno (2002) e Zuin (2021).

Outra influência importante deste escrito é o diálogo com Ingold (2010; 2015), acerca dos processos de habilitamento vivenciados pelos seres humanos. Ou seja, dos processos de habilidade que se perfazem através de enações/corporificações e que reverberam conhecimentos adquiridos, seja ao cozinhar, ou mesmo ao estudar conteúdos escolares em ambientes não escolarizados. A influência de Ingold (2015) também está em considerar os seres humanos como nexos singulares e produtores de toda uma gama de “coisas.”. De modo especial, observaremos a produção de processos de aprendizado fora do ambiente escolar. Consideramos nossos interlocutores como parte de

(...) um mundo de incessante movimento e devir que nunca está completo, mas continuamente em construção, tecido a partir de inúmeras linhas vitais dos seus múltiplos componentes humanos e não-humanos, enquanto costuram seus caminhos através do emaranhado de relações nas quais estão enredados de maneira abrangente (INGOLD, 2015, p. 211).

Primeiramente, através da citação se reafirma a necessidade de conhecer as linhas que se articulam de modo a constituir um tecido social que nos envolve, seja no papel de pesquisador, ou de interlocutor, mas claro que de modo diverso, a cada um. Em segundo, podemos, através de Ingold (2015), pensar as relações entre humanos e não-humanos, como entidades que se entrelaçam, ou seja, se articulam de modo a produzir reverberações sobre o tecido social. Estas relações ficam claras, nos momentos em que se discute a escola como tecnologia em questão desde o século passado, e a ascensão dos meios de comunicação em massa, sobretudo eletrônicos, no modo como as pessoas passam a interagir com o mundo e, logo, com o conhecimento, os utilizando como mediadores. O conhecimento, segundo o antropólogo, é forjado em nossos cérebros de modo longitudinal. Deste modo, o que importa são as ocorrências e não os fatos, isto implica dizer que excetuando a apresentação científica do conhecimento que intenta ser vertical, hierarquizando conhecimentos, e definindo quais são

os mais profundos através de fatos, o que ocorre no cotidiano seria justamente a narração de conhecimentos, que não são pensados a partir de atributos hierarquizantes, mas sim através das memórias que evocam. Sendo que, ainda segundo Ingold (2015), a chave para a cognoscibilidade humana e para a análise da cultura residiria justamente nestas práticas narrativas.

Ao descrever esta influência pode parecer que a metodologia do trabalho poderia se resumir a encontrar estudantes dispostos a serem entrevistados e lhes perguntar como aprenderam fora do ambiente escolar e se preferem a autoridade tecnológica, ou então, a autoridade escolar e através de suas narrativas teceríamos algumas linhas de compreensão sobre o fenômeno. Contudo, uma primeira falha de uma metodologia, assim construída, seria a de imaginar que os interlocutores compartilhariam das definições de autoridade construídas pela pesquisa (LUKER, 2008). Uma segunda deficiência deste modelo, consistiria em sua unidimensionalidade, o que seria limitante a uma perspectiva que intenta traçar linhas de compreensão de um fenômeno através de articulações. Sem contar que este modelo metodológico não permitiria uma pesquisa geradora-de-teoria, como as pesquisas orientadas à descoberta descritas por Luker (2008), ela apenas confirmaria ou descartaria a coesão de uma construção teórica intelectualmente realizada, bem como, forneceria poucos elementos para que pudéssemos interrogar esta construção teórica a fim de gerar contribuições à Teoria.

Ao descartar um modelo unidirecional, a ideia de Ingold (2015) acerca da dimensão produtiva da vida humana, ao que tange certos habilitamentos, se choca à ideia de Türcke (2016) – sobretudo, mas não somente – de que vivemos em uma configuração social que produz um solapamento da habilidade de concentração, que fora vital à perpetuação dos seres humanos, ao menos até hoje. Todavia, vale salientar que habilidades cognitivas possuem um caráter extremamente social (WANG, 2021). Ou seja, viveríamos em uma configuração social, que transforma habilidades cognitivas dos seres humanos, há muito sedimentadas, de forma acelerada. E, de alguma forma, os modos como estas habilidades se corporificariam hodiernamente, fora afetada pela proliferação de dispositivos dotados de tecnologia eletrônica e digital. Ao mesmo tempo, a escola como tecnologia outrora emergente também reconfigurou algumas habilidades humanas, sobretudo aquelas que envolviam o autocontrole do corpo (FOUCAULT, 1987; KANT, 1999) e ainda são relevantes nas escolas atuais. Portanto, seria possível perceber as corporificações dos tipos de autoridade que pretendemos analisar, nas narrativas estudantis destas habilidades em seus processos de estudo fora de ambientes institucionalizados? Através do estudo destas corporificações e de dimensões que as envolvem

poderíamos tecer linhas de compreensão ao que tange o papel da autoridade escolar e da autoridade tecnológica hodiernamente? Contudo, para tal empreita é necessário situarmos estas questões e nossos interlocutores sob a luz de um contexto macroestrutural, a fim de tecer linhas de compreensão que permitam avanços acadêmicos na área. Mesmo que longe de uma abordagem etnográfica, no sentido clássico do termo, a investigação de certa forma reverbera um objetivo compreensivo descrito por Geertz (2008), pois inferimos que é possível retirar grandes conclusões de fatos pequenos, mas que estão densamente entrelaçados à malha social, e tecer linhas de compreensão, ou interpretação, se formos seguir o vocabulário do antropólogo, que conectem, ou não, aquilo que, por falta de palavra melhor, chama-se aqui de macroestrutura. Esta pesquisa, portanto, não se furta de certa inspiração analítica (GUBRIUM; HOLSTEIN, 2014) ao se debruçar sobre aquilo que capturou através da aplicação de questionários e de algumas entrevistas semiestruturadas.

De modo a permitir uma análise acerca das enações estudantis, elegemos as habilidades de memória, atenção e disciplina corporal como motores à análise empírica dos conceitos de autoridade escolar e autoridade tecnológica. Nos aprofundaremos acerca destas três habilidades no quarto capítulo. Por ora cabe descrever seu papel na metodologia adotada. Ingold (2010) afirma que habilidades humanas são propriedades emergentes de sistemas dinâmicos. Encarar habilidades humanas desta forma implica em considerar as práticas, as corporificações, as enações [enactions] destas habilidades, pois a partir do modo como elas se apresentam no mundo podemos reconhecer padrões das formas como as pessoas “educaram sua atenção” – nos termos de Ingold (2010) – para memorizar conteúdos escolares, disciplinar seu corpo, estudar em ambientes não escolarizados, ou então, para direcionar suas capacidades atentas ao que deve ser estudado. Ao remeter ao conceito de enação (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2016) nos direcionamos à compreensão de processos cognitivos ancorados nas capacidades sensório-motoras de um corpo que se auto-(re)organiza constantemente. Esta concepção rechaça qualquer semelhança entre seres humanos e computadores que responderiam a *inputs* através de *outputs*. Ingold (2010) ilustra bem esta posição ao afirmar que dois irmãos gêmeos – caso de maior semelhança genética possível entre humanos - numa mesma cozinha, utilizando os mesmos utensílios e ingredientes, podem fazer dois molhos de sabor incrivelmente diferente, mesmo se utilizarem a mesma receita. As formas como eles corporificam a habilidade culinária pode influenciar mais que a receita do molho para o produto final. E, se a proliferação e ubiquidade das tecnologias digitais abrem espaço para novos

hábitos (GARDNER; DAVIS, 2013), o que revelam os hábitos de estudo de nossos interlocutores acerca das configurações hodiernas?

Nossos interlocutores passaram ao menos doze anos de suas vidas vivendo o processo de escolarização básica. Durante este tempo, em tese, consolidaram estas três habilidades que são essenciais para que o estudo de conteúdos escolares que apartados da realidade se encontram em materiais diversos. Ao enfocarmos estas três habilidades nos perguntamos se ao as corporificar nossos interlocutores (re)produzem ecos de uma autoridade escolar ou de uma autoridade tecnológica. Atenção, memória e disciplina corporal, portanto, fazem parte de importante quadro analítico e permitem uma discussão extremamente qualitativa de ambas as lógicas de autoridade nos processos de estudo de nossos interlocutores.

A questão que envolve a atenção é latente hodiernamente, e pode ser levada além da discussão entre se existiriam organismos humanos que seriam deficientes em conseguir focar sobre algo por um período considerável de tempo, ou se as metodologias escolares existentes seriam em grande parte entediantes (RODRIGUES e FARIAS, 2012). O contato com uma literatura que vê a atenção humana como construída historicamente permite conceber que a partir da forma como a atenção se corporifica hoje, podemos entender a relação presente entre humanos e tecnologias digitais, em certa medida. De mesmo modo, a memória, pois por mais que hoje exista toda uma gama de dispositivos digitais que nos permitem acessar diversas informações quase que instantaneamente, a consulta a estes dispositivos é vedada durante a realização de exames que no Brasil condicionam a entrada na universidade, de modo que os estudantes devem se valer apenas daquilo que esteja inscrito nos seus corpos, ou seja, em sua memória orgânica. Vale mencionar que dentro de uma certa tradição de pensamento, que remete dentre outros a Benjamin e Bergson, há muito se documenta uma grande relação entre a atenção e a memória (CRARY, 2011). Por fim, voltamo-nos à disciplina corporal, a escolha desta habilidade possui um quê de reflexão sobre a persistência de um modelo disciplinar (FOUCAULT, 1987) nas escolas, bem como, de uma legitimidade de autoridade pedagógica clássica que via na disciplina do corpo, um caminho para a construção de conhecimentos por um aprendiz, um estudante (KANT, 1999). Ou seja, ao disciplinar o corpo, o estudante acessaria uma dimensão produtiva, em relação ao aprendizado de uma diversa gama de conhecimentos que não são aprendidos de modo prático. Uma destas produções é a prática atenta necessária ao estudo de conteúdos escolares seja na instituição escolar ou fora desta. Pois, é necessário certa disposição corporal, certa prática atenta de modo que propicie certa memorização do estudado. Deste modo, através destas três habilidades inqueriremos o mundo

social e nossos dados empíricos, a fim de tecer considerações sobre as formas como se corporifica tanto a autoridade escolar, como a autoridade tecnológica. Cabe ressaltar que estudar e aprender são coisas diferentes. Ao focar as práticas de estudo, portanto, enfocamos não necessariamente o aprendizado de saberes escolarizados. Aliás, em função justamente disto as três habilidades citadas são tão importantes, pois elas reverberam a ideia de uma formação cultural ocidental, pregada por pensadores como Kant (1999) e que influencia nossas noções do que é estudar até hoje (WILLATT; BUCK, 2023). Se consideramos esta formação cultural, como um dos objetivos da escola, podemos conceber estas três habilidades dentro de certas corporificações específicas como conectadas diretamente a uma autoridade escolar, ao passo, que seu solapamento ou então sua transformação indicaria o enfraquecimento desta.

Estando delimitado o quê observaríamos, era necessário selecionar no tecido social quem seriam os interlocutores da pesquisa, ou seja, quais seriam as pessoas que melhor forneceriam informações acerca do fenômeno a ser investigado. Após alguma reflexão, selecionamos os alunos que iriam prestar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), como uma boa opção de interlocutores, devido ao fato de estarem ativamente estudando fora do ambiente escolar, ao menos em tese, para tal empreita. Contudo, a realização de um doutorado sanduíche e as complicações impostas pela pandemia da Covid-19 em localizar e estabelecer diálogos com estes estudantes, modificaram quem seriam nossos interlocutores. De modo que, nossos interlocutores deixaram de ser alunos que prestariam o ENEM em breve, para se constituir por alunos que o prestaram a pouco tempo, ou seja, calouros universitários, especificamente, de uma universidade pública do interior paulista. Deste modo, o filtro deixou de ser alunos aspirantes ao ensino superior, para alunos que lograram êxito ao adentrar uma universidade. De modo símile, estudantes, em sua esmagadora maioria, ingressantes foram nossos interlocutores durante a coleta de dados empíricos no exterior. Fato que se mostrou bastante frutífero dado o número de respondentes ao nosso questionário que logramos êxito em conseguir. Contudo, para que esta pesquisa cumprisse seu papel reflexivo sobre si mesma, foram estabelecidas duas fases de coleta de material empírico, uma baseada em questionários, e outra em entrevistas semiestruturadas com alguns dos respondentes dos questionários da primeira etapa. Estas duas etapas de coleta de dados foram separadas temporalmente, com o intuito de permitir processos de reflexão sobre o material recolhido pelos questionários, possibilitando a realização de entrevistas que aprofundassem os dados previamente recolhidos, ou então, que nos permitisse avançar em direções as quais os questionários não se mostraram

consistentes para tal, como no caso das transformações nas rotinas de estudo estabelecidas após a deflagração de medidas de isolamento social em razão da pandemia da Covid-19.

A parte internacional de nossa pesquisa se desenvolveu na cidade de Santa Clara no estado estadunidense da Califórnia. Esta cidade se localiza na parte sul da Área da Baía [Bay Area], famosa por abrigar as sedes de algumas das maiores empresas de tecnologia do hemisfério ocidental, conhecidas também como *Big Techs*. Os nossos interlocutores na Califórnia, em sua maioria, eram estudantes de primeiro ano que haviam iniciado seus estudos universitários em 2022. A possibilidade de ter como interlocutores discentes da universidade que recebeu o pesquisador em seu período de doutorado sanduíche foi o principal motivo para a mudança de perfil dos interlocutores no Brasil, deste modo, realizamos comparações com um tanto maior de simetria, mesmo que uma simetria completa seja impossível, tendo em vista as várias diferenças dos sistemas de ensino brasileiro e estadunidense. Detalhamos as características de nossos interlocutores e as diferenças na maneira de ingresso na UFSCar e na SCU no capítulo cinco.

### **Construindo questionários**

Os questionários da pesquisa foram adaptados às realidades locais das duas universidades participantes da pesquisa. O questionário, apresentado aos estudantes da UFSCar, foi construído em duas partes, uma dedicada a respostas abertas e simples, que visava descrever os estudantes e a instituição em que estudaram, assim como, se frequentaram algum cursinho pré-vestibular, suas rotinas de estudo, se trabalhavam no momento, se possuíam dispositivos dotados de tecnologias digitais, dentre outras características. A segunda parte consistiu em afirmações formuladas dentro de uma escala de cinco pontos, popularmente conhecida como Escala Likert, nas quais os respondentes indicaram seu grau de concordância ou discordância com elas. Dentro desta modalidade, podemos separar quatro grandes dimensões abordadas: internalizações de lógicas da Modernidade Tardia; hábitos de estudo, os quais englobam algumas características de disciplina corporal e outros elementos que podem influenciar estes processos; capacidade de concentração/atenção; e, por fim, algumas questões que sub-repticiamente abordam a temática da autoridade dos dispositivos digitais e dos profissionais e instituições de ensino tradicionais, ou seja, a autoridade escolar. Ao que tange a memória, apenas duas questões interrogam acerca dela, por se considerar as limitações de um questionário em escala Likert para observar a temática e imaginar a dimensão narrativa da memória como essencial à investigação que se pretendia estabelecer. A diferença do

questionário, ministrado aos interlocutores da SCU, está na sua construção que respeitou três momentos, um de caracterização em relação a questões diretamente relacionadas a pesquisa, de modo que questões relacionadas que em um questionário se relacionavam ao ENEM no outro tocavam a forma estadunidense de seleção universitária. As questões em Escala Likert apresentaram basicamente a mesma disposição, com poucas modificações em sua estrutura. Ao final do questionário, apresentamos questões referentes ao *background* destes estudantes.

Subjazia dentro destes questionários a necessidade de realizarmos uma investigação que possuísse uma abrangência focada, ou seja, que extrapolasse em alguns momentos o espaço-tempo em que os estudantes realizavam seus estudos autogeridos para compreender o impacto de ações e de estruturas sobre este processo. As questões na forma de escalas Likert foram analisadas dentro dos parâmetros encontrados em trabalhos como os de Best (1970) e McClelland (1976). A fim de fortalecer nossos dados empíricos, as respostas ao questionário foram analisadas individualmente com o objetivo de escolher uma amostra heterogênea de estudantes para serem nossos interlocutores na fase subsequente de coleta de dados. A segunda parte da coleta de dados forneceu substrato para compreender as atitudes dos estudantes em relação ao contexto social e ao problema de pesquisa apresentado. As entrevistas individuais também ofereceram uma abordagem qualitativa profunda para a compreensão do tema. As escalas Likert apesar de suas limitações já conhecidas na literatura (CHIMI e RUSSELL, 2009; DOLNICAR, 2020), foram úteis a uma contextualização da temática e a uma articulação entre dados empíricos e teoria social. As principais discussões acerca das limitações destas escalas recaem sobre se a distância dos pontos da escala reflete uma representação precisa da distância entre as atitudes promovidas pelos sujeitos sobre a declaração apresentada (JAMIESON, 2004), ou então às limitações quando os dados destas escalas são apenas quantificados e se apresentam como dados finais da pesquisa, sobre os quais os resultados e reflexões são desenvolvidos (GÖB, MCCOLLIN e RAMALHOTO, 2007). O objetivo principal dos questionários era estabelecer o contexto empírico da pesquisa e a dinamização destes dados com a literatura. Neste interim, o questionário cumpriu papel fundamental ao resolver este problema. A segunda parte da coleta de dados forneceu substrato para elaborarmos linhas de compreensão às atitudes dos estudantes em relação ao contexto social e ao problema de pesquisa apresentado. As entrevistas individuais também ofereceram uma abordagem qualitativa profunda à compreensão do tema. Com estas duas etapas de coleta de dados pretendeu-se um método de pesquisa mais rigoroso dadas as limitações presentes nas escalas

do tipo Likert, bem como, permitiu o contato com a dimensão narrativa dos processos de habilidade que nos são importantes ferramentas analíticas.

### **Das entrevistas semiestruturadas**

As análises das respostas recebidas nos questionários foram mediadas pelo programa de software livre Orange 3.30.1, de modo a permitir um olhar transversal sobre as respostas, procurando identificar algumas regularidades nos respondentes, como por exemplo, o baixo índice de dispersão em uma pergunta que inquiria se o computador/notebook era uma ferramenta de trabalho e estudo a qual quase obteve a totalidade de respostas concordando, seja totalmente, ou parcialmente com a afirmação. Este passo foi essencial para que elaborássemos os roteiros das entrevistas semiestruturadas, e deste modo contatar alguns respondentes do questionário para que eles participassem da pesquisa mais uma vez.

O foco da segunda etapa de coleta de dados empíricos repousou na apreensão dos processos de estudo fora de ambientes institucionalizados realizados pelos nossos interlocutores. Sendo que a leitura de Vermersch (2018) e a sua ideia metodológica de uma entrevista explicitativa, funcionou como base teórica para a produção do roteiro e para a condução das entrevistas. As questões orbitaram as respostas recolhidas nos questionários respondidos na primeira etapa de coleta de dados. O foco das entrevistas era o de obter narrativas ou explicitações acerca do ambiente escolar de nossos interlocutores; das aulas de professores considerados bons e de profissionais com os quais os estudantes não conseguiram aprender de forma satisfatória; de suas estratégias de estudo fora do horário escolar; do ambiente onde este estudo ocorria; do uso de técnicas de memorização ou para manter o foco; dos impactos da pandemia da Covid-19 em suas práticas de estudo; e, se o aluno respondia que havia dias em que sentia que não estudara o suficiente, se haviam sentimentos que o acompanhavam. Entretanto, as entrevistas não se limitaram a estes tópicos e avançaram por outras direções a partir das respostas de determinado interlocutor ou interlocutora. As entrevistas foram conduzidas de modo a se adaptarem às realidades locais de nossos interlocutores, sobretudo ao que concerne a preparação para o ensino superior. No capítulo cinco detalhamos as diferenças entre os processos de seleção da UFSCar e SCU. Todavia, antes de avançarmos nestas análises, diversas discussões teóricas são necessárias.

## **Capítulo 2 - Cenários de Autoridade: Escola, Modernidade e Indústria Cultural**

Neste capítulo avançamos sobre uma dimensão que chamamos de macroestrutural, pois trabalhará processos complexos em uma perspectiva que parece nos sobrevoar, ou seja, observar constâncias e transformações ao longo do tempo. Este capítulo ressoa uma afirmação presente em Crochík (2010) que ao comentar a afirmação de Adorno (2010) de que a formação seria a internalização da cultura, assevera que hoje sob um tecido social que tende a expressar sua cultura sob a forma de mercadoria, tanto esta cultura, quanto uma formação cultural não possuiriam uma autonomia relativa em relação a esfera econômica. A esfera econômica as teria colonizado, em outras palavras, e ressoando outro repertório epistemológico, que concebe a organização econômica capitalista, como uma lógica de colonização, seja através da implantação a força de mercados alhures, seja através da colonização de aspectos da vida humana, como o tempo, outrora dedicado ao devaneio, que será substituído pelo consumo de produtos culturais industrializados (CRARY, 2013). Deste modo, é importante tentarmos compreender quais são as entidades que tem legitimidade e, portanto, possuem proeminência na mediação da internalização da cultura pelas novas gerações.

A escola como a conhecemos hoje constituiu-se como instituição de ensino, em aliança com a Modernidade (PINEAU, 2008). Esta aliança entre a escola e instituições similares (FOUCAULT, 1987) e a Modernidade consubstanciou a internalização de estruturas subjetivas da Modernidade pelas pessoas (ROSA, 2019). Desta forma, a autoridade escolar, não pode ser entendida sem uma certa compreensão dos processos sociais de uma Modernidade Clássica. Para refletirmos acerca de processos relacionados a autoridade escolar ou a autoridade tecnológica, é necessário pautar como que ambientes favoráveis à proliferação de um tipo de autoridade, ou de outra, se apresentam. De mesmo modo, é importante para o desenvolvimento da reflexão proposta percebemos como que, por outro lado, produtos culturais produzidos em larga escala foram pouco a pouco e cada vez mais fazendo parte do cotidiano das pessoas. Este capítulo foi nomeado de cenários, justamente, por evocar dimensões que englobam os nossos interlocutores e sobre as quais estes não possuem o menor controle, apenas podem interagir com elas, seja da forma que for. Por mais que os seres humanos modifiquem constantemente o seu ambiente (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2016) o impacto de tais modificações são limitadas, há uma grande assimetria das forças presentes nos arranjos dinâmicos e complexos nos quais os seres humanos se encontram imersos em suas vidas, não que uma estrutura nos

encapsule, mas modificar um arranjo complexo como um sistema de ensino nacional é radicalmente diferente de modificar a cor da parede de um cômodo. Neste escrito, tenta-se fugir das reificações presentes quando se apresenta uma dualidade entre o indivíduo e a sociedade (STRATHERN, 2014), mesmo que estas se façam presentes em diversos interlocutores deste trabalho. Ambicionamos, portanto, nos debruçar analiticamente sobre processos que possuem suas assimetrias e especificidades nas relações e interações de seus componentes, e que de modo algum fornecem linhas de compreensão a temáticas que não são englobadas neste trabalho.

O conceito foucaultiano de governamentalidade se faz uma ferramenta analítica importante devido ao fato de permitir tecer linhas de compreensão sobre dinâmicas de uma certa ordem estabelecida. Pois, onde existe governamentalidade, existem processos de legitimidade que a sustentam, portanto existe uma autoridade que é produzida e aceita por aqueles sobre quem a governamentalidade se aplaca. Em outras palavras, existe um certo ordenamento, ou uma lógica, que prescinde da coerção para influenciar as ações sociais e os modos de estudar corporificados pelas pessoas. O argumento que sub-repticiamente se apresenta é o de que no século XX enquanto as escolas, como tecnologia/dispositivo, focavam os corpos dos estudantes (SIBILIA, 2012) e intentava os tornar dóceis (FOUCAULT, 1987), elementos de uma indústria cultural miravam na dimensão onírica/psicológica dos seres humanos, a partir de um outro arcabouço cultural (ILLOUZ, 2007). Simmel (2005), no início do século XX, já havia apontado que o espírito contábil, havia se intrincado nas relações sociais e nas disposições mentais dos seres humanos sob a égide do capitalismo. De modo que o capitalismo não apenas seria um modo de produção de produtos/coisas, mas também influenciaria nas disposições do espírito, no vocabulário do alemão. Hodiernamente, algumas dessas características que podemos classificar como culturais saltam aos nossos olhos, como a compulsão em se propagandear (TÜRCKE, 2010), ou a internalização da lógica da produção (HAN, 2017). Bem como, uma privatização da governamentalidade, iniciada por volta da segunda década do século XX, que hoje além de exercida pelo Estado é exercida, sobretudo, por conglomerados de mídia, que se impõem nas mais diversas esferas através do *marketing*, do jornalismo e de peças de entretenimento, fazendo cada vez mais ressonante a indústria cultural como *locus* de aperfeiçoamento moral (ADORNO; HORKHEIMER, 1985) de certa governamentalidade, bem como, sua engrenagem vital. Vale mencionar que há um espraiamento geral de companhias privadas que administram serviços públicos/semipúblicos,

e assim aprofundam a privatização da governamentalidade exercida sobre as pessoas no século XXI (LAZZARATO, 2014; 2017).

Desde que o objetivo desta pesquisa fora traçado, a verificação de elementos encontrados na literatura selecionada para o projeto era fundamental. Dentro deste intento se encontrava a elaboração de uma compreensão sobre a escola na hodiernidade. A instituição escolar, outrora, criação da Modernidade que alimentava e potencializava os processos da própria Modernidade (PINEAU, 2008); foi uma das instituições responsáveis por dinamizar as relações sociais (ROSA, 2019); soterrando saberes (MARTIN-BARBERO, 1997) e promovendo o que deveria ou não, ser considerado como um saber válido, logo, ensinado na escola (VARELA e ALVAREZ-URIA, 1991). No entanto, como diagnostica Rosa (2019), instituições que outrora impulsionavam a Modernidade, em período que o autor nomeia de Modernidade Clássica, hoje, são encaradas como algo que tolheriam a dinamização que a Modernidade Tardia enseja, sendo taxadas de freios/obstáculos à esta. Todavia, o Estado continua sendo uma instituição nevrálgica, sobretudo, à proliferação do neoliberalismo (LAZZARATO, 2014, 2017). Ao que tange a escola, as reformas educacionais em curso demonstram uma tentativa de total inserção desta instituição à lógica neoliberal (CIERVO, 2019; DUARTE; DERISSO, 2017; MUNHOZ et al., 2023; VIEIRA DA SILVA; BATISTA DE MORAIS, 2022; ZANATTA et al., 2019). Ou seja, a pretensa crise advogada em certos contextos sociais e a qual Rosa (2019) descreve, circunscreve um espaço de disputa sobre os modos como Estado e escola devem se comportar na hodiernidade, e não o seu fim. Dentro da argumentação presente podemos descrever um Estado, e por conseguinte, uma escola que se encontram em processos de reorganização para entrar no compasso da Modernidade Tardia.

Neste contexto, ao menos desde a metade do século passado, a escola se encontraria descompassada, em relação a própria civilização que representa (ADORNO, 1999). Os alunos vivem em um processo de desinstitucionalização, na qual cada pessoa deve elaborar decisões e sua própria personalidade através de um sistema simbólico proveniente, em grande parte, das indústrias culturais e de mídias de comunicação (DUBET, 1998), de modo que a própria vida passa a ser estilizada (USHER, 2013), em um contexto social como este, as pessoas são impelidas a escolher dentro de opções pré-estabelecidas (SILVA, 2007).

### **A Modernidade Clássica e a escola**

A emergência dos processos, que na Europa ficaram conhecidos, posteriormente, como Modernidade, acontecem, ao mesmo tempo em que Estados deste continente estabelecem

relações de dominação colonial com outras partes do mundo, em especial sobre as Américas. É notório o caráter de propulsão à Modernidade que esta relação de dominação promoveu (DUSSEL, 1993). Entretanto, muitas das vezes, os processos de transformação que ocorrem nas terras europeias, neste período, são tratados como se fossem autogerados (SIRACUSA, 2018), como se apenas condições endógenas presentes nas dinâmicas sociais europeias da época pudessem explicar todas as reconfigurações que aconteceram neste período. Contudo, se pararmos para refletir percebemos diversas impossibilidades factuais para tais explicações. Pois, para que estas mudanças culturais fossem apenas endógenas os europeus não poderiam absorver ou transformar nenhum traço cultural em seus contatos com os povos das Américas. O exemplo da existência na Espanha de um gênero, hoje tradicional, de flamenco andaluz os cantes de *ida y vuelta*, que são reapropriações espanholas das rearticulações realizadas em territórios colonizados dos elementos musicais ali inseridos pelos colonos (CUNHA, 2009), ilustra como a cultura se modifica nestes contatos através de movimentos desiguais de influência recíproca. Uma primeira constatação a que chegamos, é que apesar de violentamente assimétricas, existiram relações, no sentido estrito desta palavra, estabelecidas entre estes locais geográficos.

A história do colonialismo é a história do Ocidente, segundo Bhabha (1996), mas não apenas isto, segundo o pensador, a história do colonialismo seria uma espécie de contra-história, por se opor a história normativa tradicional do Ocidente. Deste modo, ao mirarmos à Modernidade, não podemos nos esquecer desta contra-história. Descreve Dussel:<sup>13</sup> (1993, p. 7) “(...) a Modernidade é realmente um fato europeu, mas em relação dialética com o não-europeu como conteúdo último de tal fenômeno”. Seguindo a linha argumentativa de Dussel (1993) que consoa, em certa medida, com o argumentado por Bhabha (1996), a Modernidade possuiria, então, duas faces. Uma calcada na racionalidade presente de forma típica-ideal no *cogito ergo sum* cartesiano, e outra que se constitui de violências recorrentes perpetradas contra povos, os quais as terras foram invadidas e colonizadas. Dentro de um pensamento europeu, é interessante notar como, por exemplo, Adorno e Horkheimer (1985), advindos de uma experiência judaica em uma Alemanha nazista, perceberam que havia uma dialética no processo de “esclarecimento”. Assim como os autores frankfurtianos, Dussel (1993) não

---

<sup>13</sup> A escolha de Dussel (1993), como espécie de representante, para a discussão sobre o engodo presente, nas teses que defendem uma Modernidade autogerada e posteriormente difundida pelo globo, se deve a dois motivos, o primeiro é o seu foco na relação com o Outro para que a Europa se construísse enquanto figura histórica. O segundo remete ao posicionamento de Dussel, que não pretende negar construções intelectuais europeias, mas as analisar criticamente, posicionamento compartilhado neste escrito.

abandona um projeto emancipatório para a humanidade, mas situa a Modernidade e a mundialização, que fará com que a Europa se proclame como centro do mundo, como iniciada a partir da dominação da massa de terra, nomeada por estes invasores de América. Em suma, a lógica movente da Modernidade é a de domínio através da colonização (QUIJANO, 2006).

Estes parágrafos, longe de esgotar a temática, sinalizam algo recorrente nos autores europeus aqui analisados: a descrição de processos sociais de escala planetária como algo autogerado em suas redondezas e depois exportado ao resto do mundo. Mesmo, às vezes, analisando estes pensadores em seus próprios termos, é vital salientar que os processos sociais se parecem mais com os cantos de *ida y vuelta* descritos por Cunha (2009), pois estes processos se constroem com constantes (re)adaptações, (re)articulações entre elementos, nas quais a promulgação de certa identidade se constrói apenas em relação com um Outro. Não existe uma ruptura total ou imediata nos processos de transformação de certa cultura. Veremos neste escrito, por exemplo, como inovações tecnológicas no campo das comunicações, como o rádio, o cinema, ou a televisão, se articulam com o que existia previamente para construir seus modelos comunicativos que estão em constante rearticulação com elementos provenientes da malha social. De mesmo modo, podemos perceber movimentos que reatualizam lógicas colonizatórias, sobretudo, acerca de mercados potenciais, como uma industrialização cultural que irá reduzir os momentos de devaneio dos seres humanos, ou então, a geração de valor através do consumo de telas que vem transformando as estruturas sociais das sociedades ocidentalizadas.

Alegadamente ciente das críticas ao modelo de uma Modernidade autogerada na Europa, Rosa (2019) elabora uma análise da Modernidade através da questão temporal que visa realizar uma compreensão autocentrada no Ocidente, especificamente na Europa. Porém, o esforço intelectual de Rosa (2019) em elaborar uma teoria social da Modernidade com base na temática da aceleração, fornece diversos elementos para compreendermos as estruturas da Modernidade de sociedades ocidentais e ocidentalizadas, bem como, algumas de suas transformações. Considerações estas que são de extrema importância para refletirmos, principalmente, sobre configurações sociais aceleradas como as que encontramos nesta pesquisa. A conceitualização do autor sobre o que constituiria uma sociedade moderna, confere elementos para pensarmos processos de aceleração social que vivenciamos e que podem ser percebidos.

[...] uma sociedade é moderna quando apenas consegue se estabilizar dinamicamente; quando é sistematicamente disposta ao crescimento, ao

adensamento de inovações e à aceleração, como meio de manter e reproduzir sua estrutura (ROSA, 2019, p. XI).

A célebre frase de Marx: “tudo que é sólido se desmancha no ar”, demonstra a mudança da relação com o tempo, e outras dimensões sociais, que a Modernidade inaugura. Nestas configurações sociais, Rosa (2019) destaca a existência de mudanças técnicas, que não raro, proporcionam economia de tempo aos seres humanos. Tempo este que, por fim, ao invés de se tornar profuso se torna cada vez mais escasso, devido as acelerações no ritmo de vida e de mudanças culturais e sociais. O que gera um paradoxo da utilização do tempo, pois em sociedades ocidentalizadas, parece que quanto mais tempo é economizado pelos sujeitos através de avanços tecnológicos, menos tempo estes mesmos humanos possuem às suas atividades, sejam as laborais, sejam as de lazer, ou mesmo um tempo dispensado em não fazer nada<sup>14</sup>, ou em devaneios<sup>15</sup>(CRARY, 2013), outrora coisas frequentes. Adorno e Horkheimer (1985) asseveram que este tempo de tédio e ócio deixa de ser algo prazeroso para se tornar aborrecimento às pessoas ávidas do consumo de produtos culturais que ocupem alguns de seus sentidos. O ritmo de vida das pessoas que vivem sob a égide desta lógica temporal é acelerado, devido as mudanças tecnológicas que permitem a realização de um maior número de atividades diferentes em um determinado lapso temporal. Ou então, por uma aceleração dos índices de mudança cultural e social, que hoje ocorrem em um espaço de tempo intrageracional, ou seja, as configurações culturais e sociais se transformam consideravelmente durante o tempo de vida de um ser humano. Estas mudanças intrageracionais geram insegurança (LAZZARATO, 2011), bem como, demandam uma constante atualização por parte dos adultos em relação aos seus conhecimentos<sup>16</sup> (ALHEIT, 2013; BIESTA, 2018; TENNANT, 2013, 2018; WILDEMEERSCH e STROOBANTS, 2013).

Um ponto central à argumentação de Rosa (2019) que ecoa neste escrito é a relação entre aceleração social e multiplicação de opções, espaços, dinâmicas sociais, enfim, toda sorte de elementos que se multiplicam coadunando em uma impossibilidade da inserção de uma

---

<sup>14</sup> No Brasil existem algumas iniciativas que visam promover ilhas de desaceleração (ROSA, 2019), talvez o mais proeminente e maduro movimento neste sentido seja o Desacelera SP, que durante a pandemia da Covid-19 além de desacelerações tentou promover períodos de desconexões (Cf. o site do movimento em <https://www.desacelera.com.br/> (Acessado em 22/07/21). Algumas outras iniciativas podem ser notadas dentre elas cito o Clube do Nadismo (Cf. BOHRER, 2006), O Projeto Vizinhança (Cf. KRAMES, 2017), a Ilha de Lentidão (Cf. NICOLAIEWSKI; MONTEIRO, 2009), dentre outras (Cf. MARTINS, 2008).

<sup>15</sup> Crary (2013) assevera que a Indústria Cultural, ao menos em seu início, possuía como, principal concorrente os devaneios, os quais as pessoas se entregavam durante o dia.

<sup>16</sup> Em artigo aprovado pela revista InterSeções discuto como houve uma separação das teorias da aprendizagem e a escola, de modo que estas não mais se encontram atreladas à instituição escolar e fomentam um novo tipo de governamentalidade.

pessoa em relação com todos eles. Sem contar as corriqueiras sensações de que o tempo disponível para a realização das tarefas cotidianas é insuficiente. Fato que ocorreria, por exemplo, desde tenra idade, com crianças que não conseguem realizar suas lições de casa, ou passar tempo com outras crianças e seus pais, por passarem grande parte de seu tempo em frente a uma tela (VANDEWATER; BICKHAM e LEE, 2006), ou então, com adolescentes que gastam muito tempo jogando *games*<sup>17</sup> virtuais e negligenciam aspectos sociais e escolares de suas vidas (CUMMINGS e VANDEWATER, 2007). Estas opções múltiplas de estilos de vida possíveis, pré-concebidos chamam a atenção de autores como Lazzarato (2014) que identificam a tentativa de colonização das vidas e dos mundos possíveis por uma estrutura capitalista neoliberal.

Em uma primeira etapa da Modernidade, a Clássica, Rosa (2019) afirma que a sociedade disciplinar descrita por Foucault (1987) funcionou como um mecanismo de internalização, através do disciplinamento de corpos, da lógica da aceleração e das novas relações estabelecidas pela burguesia<sup>18</sup> com o tempo para grandes populações. Os Estados Modernos e sua capacidade burocrática, neste primeiro momento, foram motores ativos da aceleração social. Dentro das instituições fundamentais para tal, presentes nestes Estados, mesmo que Rosa (2019) não a destaque, podemos vislumbrar a escola. No entanto, o próprio autor afirma que, estas instituições da Modernidade Clássica de aceleradoras, passam cada vez mais a ser consideradas freios dos processos de Modernização desenvolvidos na Modernidade Tardia. Dentro deste quadro teórico, não causa espanto pensarmos nas constantes pressões exercidas sobre instituições como a escola ou o Estado, para que estas se adequem ao compasso da Modernidade Tardia. Segundo Lazzarato (2017), tais rótulos servem à reformulação destas instituições a fim de as conformar à lógica neoliberal, de modo a aumentar a transferência de recursos financeiros para aqueles de dispõem de influência nas decisões políticas dos Estados.

---

<sup>17</sup> Neste escrito optou-se pela palavra *games* para se referir a um diverso espectro de jogos virtuais que possuem suas especificidades, e que são jogados através de dispositivos digitais.

<sup>18</sup> A crítica de Dussel (1993) às concepções de uma Modernidade autogerada, são vitais para compreendermos, por exemplo, como a burguesia europeia alcança papel de classe dirigente, concretizando suas demandas sobre uma população e um sistema social e político. O pensador latino-americano pontua que com a invasão das Américas há um aumento considerável dos metais preciosos – que funcionavam como equivalente no comércio de mercadorias entre europeus, asiáticos e africanos - circulando na Europa, quebrando, um certo monopólio dos nobres e da igreja católica sobre eles. Ou seja, toda uma dinâmica que muda as configurações sociais existentes na Europa do período, mas que não é trabalhada por Rosa (2019), que apenas enxerga uma burguesia que cresce enquanto estrato social importante naquela localidade no período. O autor deste modo, deixa de refletir sobre como as mudanças das estruturas temporais europeias que ocorrem no processo de invasão, conquista e colonização das Américas foram influenciadas por estes processos.

Tal dinâmica é nomeada por Lazzarato de extração de mais-valia social, sendo que o Estado não se retira de cena, na verdade exerce papel ativo nestas reformulações.

O Estado, como apontado por Rosa (2019), foi uma das instituições que mais contribuiu para o fortalecimento da Modernidade dado o seu caráter aceleratório. Foucault (2015) assinala que o deslocamento do controle do território para o controle da população, uma mudança de um poder de soberania para um poder disciplinar é a chave para podermos compreender como os Estados nacionais europeus corroboraram à Modernidade. Bem como, à maturação de uma certa governamentalidade capitalista (FOUCAULT, 2008a). Apesar de epistemes diferentes é notável a presença do Estado como entidade Moderna e Modernizadora para estes autores. Ao se deter sobre um agrupamento humano o Estado Moderno assume o controle dentre outras coisas da organização da educação à sua população. Nestes contextos ocidentalizados a educação, não raras são as oportunidades, se conecta automaticamente a noção de escolarização.

A interiorização da disciplina e da moral dos novos tempos (MARTIN-BARBERO, 1997), será ensinada nesta instituição de aperfeiçoamento moral (LARROSA, 2007) que é a escola. Mas para que esta internalização de conhecimentos e novos modos de se viver no mundo fossem internalizados deveria haver ao mesmo tempo, um solapamento das antigas formas das camadas populares de viver e de elaborar conhecimentos sobre o mundo. A caça às bruxas que ocorrera com grande intensidade no século XVI, ou seja, na aurora da Modernidade, representou um ataque ao núcleo duro das velhas culturas populares. Martin-Barbero (1997, p. 132) sintetiza da seguinte maneira:

[a] bruxa sintetiza para os clérigos e os juízes civis, para os homens ricos e os cultos, o mundo que é preciso abolir. Porque é um mundo descentrado, horizontal e ambivalente que entra em conflito radical com a nova imagem do mundo que esboça a razão: vertical, uniforme e centralizado. O saber mágico - astrológico, medicinal ou psicológico - permeia inteiramente o conceito popular do mundo.

Em nome de uma cultura universal, portanto, se perseguiu todas aquelas que eram consideradas bruxas, ou seja, pessoas detentoras de saberes, considerados mágicos e desconectados daquele racionalismo que permeava até mesmo as esferas cristãs. Esta busca de uma universalização da cultura<sup>19</sup> baseada na perseguição, julgamento e tortura de bruxas irá disseminar entre as classes populares um menosprezo e uma desvalorização de suas culturas

---

<sup>19</sup> Interessante notar como a intensificação da perseguição às bruxas na Europa se realiza em um lapso temporal concomitante ao início do processo de colonização das Américas.

que passaram a ser descritas por adjetivos como vulgar, atrasada, ou outros termos pejorativos. Martin-Barbero (1997) assinala que este é um ponto de inflexão, pois inicia a difusão de um sentimento de vergonha entre as classes populares de seu mundo cultural. Neste contexto, mas algum tempo depois, a escola surge como uma forma de diminuir a influência nociva dos pais, seguindo dois princípios na sua forma de ensinar. O primeiro é o que se deve preencher recipientes vazios e o segundo é que se deve extirpar os vícios morais dos estudantes. Estes dois princípios, aparentemente contraditórios, modificam estruturalmente a aprendizagem que deixa de se realizar através da imitação dos mais velhos e passa a ser encarada como uma forma neutra de se transmitir conhecimentos de forma desapaixonada, se valendo de uma configuração de saberes hierarquizados, separados entre si e separados da prática.

Segundo Pineau (2008), haveria dez premissas que permitiram a escola funcionar como uma maquinaria muito bem azeitada da Modernidade, ao menos por um tempo. São estas: I) a Educação é um fenômeno que ocorre no sujeito autocentrado a partir do qual se irradia; II) a educação é um fenômeno humano que prescinde de qualquer alteridade; III) a educação vincula-se fortemente com o progresso, com o futuro desejado, com o bem-estar geral e é via privilegiada de acesso à utopia; IV) a educação é uma prática de governamentalidade possível de ser regulada por meio da legislação; V) a criança é considerada o sujeito educável por excelência; VI) estabelece-se uma “moral de estado civil” para regular os vínculos entre os sujeitos participantes; VII) a educação implica sempre uma instância de repressão e outra de liberação; VIII) se educa em alguma instituição de confinamento ou de reclusão, de acordo com a população atendida, baseado em uma aliança entre família e escola ou entre Estado e internado; IX) existem saberes básicos que todos os sujeitos têm que possuir para pertencer à sociedade; e X) há saberes específicos que se ordenam disciplinarmente para dar forma ao campo pedagógico.

As dez premissas elaboradas por Pineau (2008) coadunam e se relacionam com os apontamentos de Varela e Alvarez-Uria (1991). Estes pesquisadores afirmam que a constituição da escola, tal como conhecemos, voltada para ‘todos’, dataria do século XX. Inclusive, no âmbito jurídico-legal a educação adquire *status* de direito básico do ser humano apenas no século XX. A emergência deste tipo de instituição estaria ancorada em cinco pontos, segundo os autores: a) a definição de um estatuto de infância; b) a emergência de um espaço destinado a educação das crianças; c) o aparecimento de um corpo de especialistas da infância, munidos de técnicas específicas e de “elaborados” códigos teóricos; d) a destruição de outras formas de socialização e transmissão de saberes; e, e) o ponto que cria aprofundamentos de

todos os outros no tecido social, a institucionalização propriamente dita da escola, a imposição da obrigatoriedade da escolarização decretada pelos poderes públicos e ratificada por leis.

Os autores consideram a escola não a simples reprodução de uma dominação realizada, senão uma autêntica invenção da burguesia para “civilizar” os filhos dos trabalhadores<sup>20</sup>. Castro-Gómez (2000), a partir de análises desenvolvidas por Stephan González, descreve o papel da escola e de alguns manuais de conduta nas normatizações que aconteceram na América Latina durante o século XIX. Estas tecnologias pedagogizantes, na classificação do autor operaram uma consolidação da imagem, sobre o que seria ser um bom cidadão, ao mesmo tempo, que alocavam locais sociais como ao qual pertenciam os indígenas, os camponeses, ou os “gaúchos<sup>21</sup>” como excluídos da civilização, a não ser que se conformassem as regras estabelecidas. Castro-Gómez (2000) também irá ressaltar a importância que a palavra escrita ocupa nestes processos, seria uma espécie de tecnologia que ao mesmo tempo que exercia este disciplinamento, o justificava<sup>22</sup>. Estes processos são descritos pelo autor como tentativas de disciplinamento dos povos latino-americanos recém independentes, numa tentativa de os forjar no perfil de *homo economicus* tal qual seria o imaginário social da época, acerca daquilo que deveriam ser os habitantes de uma sociedade civilizada.

### **A pretensa crise da escola na Modernidade Tardia**

Diversos autores perceberam que as relações humanas desenvolvidas sob a égide do capitalismo e do ocidente como centro referencial, estão se modificando em ritmo acelerado. Não apenas tecnologias que cada vez mais se estabelecem como peças necessárias à sobrevivência ampliada<sup>23</sup> das pessoas se instalaram no cotidiano (DORNELES, 2018), mas uma forma diferente de dispersão do poder no tecido social se estabelece como presente.

Ao menos desde antes da metade do século passado, a hegemonia de configurações sociais que poderiam ser entendidas na chave da disciplina está em declínio (DELEUZE,

---

<sup>20</sup> Bertaux (1979), ao analisar como ocorreram as reproduções antropológicas das classes sociais na sociedade francesa do século XX, narra como houve um processo histórico no qual pouco a pouco o tempo livre dos trabalhadores, presentes ou futuros, começou a ser organizado pelo patronato. Ao mesmo tempo, a escolarização cumpria um papel na ideologia ambiente ao ser encarada como uma possibilidade de ascensão, de mudança de *status* social.

<sup>21</sup> Os “gaúchos” no texto de Castro-Gómez são os descendentes de europeus que moravam nos interiores da América Latina e não possuíam postos de poder.

<sup>22</sup> Bhabha (1998), ao analisar as relações de dominação colonial na Índia no século XIX, encontra a palavra escrita como tecnologia de dominação, em termos semelhantes, mesmo que matizada de outra forma.

<sup>23</sup> Cf. escritos que discutem a desigualdade no manejo de dispositivos digitais como fonte de insegurança e de desigualdades nos processos educativos (ROBINSON et al., 2020a, 2020b; ROBINSON; GRAN, 2018; ROBINSON; WIBORG; SCHULZ, 2018).

2013). O poder sobre os corpos passa a ser realizado de forma mais tênue (FOUCAULT, 2015). Deleuze (2013) aponta que este processo, reflete de certo modo uma mutação do capitalismo, que deixa de ser focado na lógica industrial, da fábrica, e passa a ser focado na lógica financeira, do mercado de ações. Uma lógica não substitui a outra do dia para a noite, mas transições ocorrem, em cada setor da vida social respeitando uma velocidade específica. Algumas características destas transformações são importantes de serem trazidas à tona. Diferente das sociedades disciplinares estas novas configurações sociais não inserem as pessoas em moldes, mas em modulações que agem de forma a se ajustar aos seres humanos de forma sub-reptícia. O patrão não precisa mais vigiar detidamente cada um de seus funcionários e nem eles enquanto massa, pois a empresa substitui a fábrica. Dada a mundialização que o processo de produção sofre, cada vez mais os produtos passam a ser produzidos de maneira transnacional. O mais importante hoje no capitalismo mundial é o setor de vendas e não o de produção. O que torna a lógica do controle uma lógica de dispersão. As ações de ativos empresariais passam a ser as *commodities* mais importantes, e o processo de transformar matéria-prima em um produto industrializado se torna algo secundário. Lazzarato (2011, 2017) realizou um aprofundamento na compreensão das condições hodiernas do capitalismo financeiro e suas reverberações sociais. Nestas reconfigurações, modificaram-se as relações de subalternidade e hegemonia, que não mais podem ser traçadas em relação a proprietários e trabalhadores, mas entre credores e devedores. A apropriação de valor realizada pelo capital, ainda segundo Lazzarato (2017), deixa de se pautar na expropriação de mais-valia no processo de produção, para tomá-la através de um sistema de apropriação de mais-valia social, no qual através de uma pretensa crise da dívida há uma transferência de renda via imposto e outros mecanismos de captura para aqueles que são “credores” nesta configuração social.

Se, Foucault (2015) enfocou suas análises nos corpos sujeitados por um ordenamento capitalista, Deleuze (2013) descreveu as formas contemporâneas de sujeição como um gás que atua diretamente na alma, como forma de dominação. Contudo, não desconsideremos a aguçada sensibilidade de Foucault (2015, p. 238 - 239) em relação à positividade que as relações de poder devem possuir.

(...) se o poder só tivesse a função de reprimir, se agisse por meio apenas da censura, da exclusão do impedimento, do recalçamento, à maneira de um grande superego, se apenas se exercesse de um modo negativo, ele seria muito frágil. Se ele é forte, é porque produz efeitos positivos no nível do desejo (...) e também no nível do saber.

Ou seja, é necessário que se produza desejo, para que se possa dominar de forma efetiva. Durante o século XX, que certamente é, o período temporal no qual se cristalizou um tipo de positividade que reverbera até hoje, diversos processos levaram as pessoas sob a égide de sociedades ocidentalizadas de uma perspectiva de cidadãos à uma posição social de consumidores (HAN, 2014). Tal processo se inicia ainda no século XIX (SENNETT, 2014), e se aprofunda, sobretudo, a partir das primeiras décadas do século XX. Lazzarato (2017) afirma que dispositivos que insuflam o consumo são simultaneamente dispositivos de valorização e produção da subjetividade, bem como, de controle policial. Estes dispositivos de governamentalidade, como o *marketing*, as pesquisas de opinião, a televisão, a internet e as redes sociais que atravessam a vida de pessoas em contextos ocidentalizados em todos os níveis, não necessitam exercer coerção sobre o corpo destas pessoas para funcionar, como era o caso dos dispositivos de sociedades disciplinares. Foucault (2015) assinala a psicanálise como responsável por diversas liberações que no início do século XX começam a libertar os corpos das garras dos processos disciplinares que sobre eles recaíam fortemente. Illouz (2007, 2008), através de suas pesquisas, aponta as diversas articulações desses saberes psicológicos com uma indústria cultural em franca expansão, e um capitalismo em reestruturação. Sendo, inclusive, responsáveis pelas fórmulas que permitiram o cinema comercial, sobretudo estadunidense, alcançar tanto sucesso.

O conceito weberiano de carisma é o ponto de partida para Illouz (2008) abordar o papel de Freud em um processo que ela nomeia de inovação cultural que marca a cosmologia de sociedades ocidentalizadas a partir do século XX. Este processo se inicia com a consolidação de uma área do conhecimento científico que explicava os porquês de as pessoas agirem de tal modo, ou sentirem-se de certa maneira. Esta consolidação se irradia, em um primeiro momento, da figura de Freud, que através de seus seguidores, e de uma dinâmica de divulgação transnacional impulsionou suas ideias pelo globo. Um episódio marcante neste processo, analisado por Illouz (2007; 2008), foi uma série de palestras proferidas por Freud na Universidade Clark, nos Estados Unidos em 1909. Palestras estas que foram assistidas por um espectro extremamente heterogêneo de pessoas. Nestas conferências, as ideias da psicanálise foram apresentadas de forma ambígua, o que permitiu que fossem incorporadas por diversos grupos sociais que as articulavam com suas formas de conceber o mundo. Deste modo, estas apresentações foram extremamente importantes para legitimar e disseminar as ideias de Freud em terras onde uma busca por curas aos “problemas do espírito” já era grande, e, muitas das vezes, os médicos, detentores da prerrogativa do saber científico, apenas se detinham a

desmascarar charlatões. Ou seja, já existia um debate público sobre curas mentais nos Estados Unidos. De modo que as ideias de Freud encontraram um terreno fértil para que pudessem florescer e coadunar, entre outras coisas, com o cinema através da elaboração de fórmulas narrativas que objetivavam “prender” a atenção dos espectadores; com a propaganda, principalmente, através de um estilo de *marketing* que conectava produtos a emoções desejáveis; e com uma literatura de autoajuda que discorria sobre a importância das emoções e dos processos psíquicos na vida cotidiana, particularmente, oferecendo às pessoas parâmetros para que estas pudessem “fazer coisas”, como por exemplo, empreender, ou melhorar alguma relação pessoal. Esta articulação entre uma indústria cultural em consolidação e popularização de conhecimentos psicológicos se irradia por diversos cantos do mundo sob influência cultural estadunidense.

Por mais que Foucault (2015) identifique na psicanálise uma certa libertação dos corpos às amarras disciplinares, estes abalos, na escola, demoraram um tanto para serem sentidos. Sibilia (2012) ao tentar estabelecer uma linha compreensiva sob a prerrogativa de que as subjetividades hodiernas não mais coadunariam com a instituição escolar, identifica em uma certa mudança de contorno social que engloba os estudantes em uma configuração social do espetáculo – como a que podemos identificar se alastrando em sociedades desde o século XX, se valendo da dinamização da indústria cultural e de fórmulas psicológicas. As crianças socializadas neste contorno social não mais legitimariam a escola, como antes as subjetividades conformadas a lógica disciplinar o fizeram. Illouz (2007, 2008), mesmo sem se deter diretamente sobre a escola, fornece valiosos elementos a uma compreensão sociológica destas mudanças. Apesar de centrar sua análise nos Estados Unidos, as diversas transformações provocadas pela entrada das emoções no horizonte da racionalização da Modernidade, destacadas pela autora, ecoam pelas sociedades ocidentalizadas de forma penetrante. A primeira delas é a consolidação de um *ethos* comunicativo, seja no ambiente laboral, seja na esfera privada. A pesquisadora encontra nas pesquisas realizadas por Elton Mayo em uma certa fábrica, um movimento pioneiro de gerenciamento das emoções para fins produtivos. Começava neste momento um entrelaçamento das linguagens das emoções e da eficiência produtiva. Fato que legitimou ainda mais a psicologia como ciência nas esferas gerenciais, mas também na vida social dos trabalhadores subalternos, de modo que a difusão das ideias psicológicas se torna parte importante da cultura em diversas esferas de sociedades ocidentalizadas no século XX, compondo algo que Illouz (2007, 2008) chama de novo estilo emocional. Este novo estilo emocional fomentaria a comunicação entre as pessoas de seus

sentimentos, ou seja, elas deveriam se analisar, rotular aquilo que estava sendo sentido e comunicar isto às pessoas a sua volta, fosse no ambiente laboral, ou em outros lugares, como dentro do lar.

No século XX um exercício do poder organizado por uma lógica controle-repressão é substituído por outro que se fia a lógica controle-estimulação, sintetiza Foucault (2015, p. 236) esse processo na frase: “Fique nu... mas, seja magro, bonito, bronzado”. Seguindo o raciocínio do filósofo francês podemos pensar em uma série de coações que se fazem logo após a liberação de algumas restrições. Este funcionamento paradoxal da dinâmica da liberdade ao final do século XX e início do século XXI é analisado por Han (2014). Este autor afirma que os processos de liberação dos corpos de uma dinâmica de certo poder disciplinar, se realizou com a existência de um processo dotado de extrema positividade que teria na liberdade seu mote. Entretanto, esta liberdade na verdade se constituiria como coação, seria uma modalidade de exercício de poder sutil, flexível, inteligente e que escapa de toda visibilidade. Pois, os possíveis estariam colonizados de antemão pela lógica do mercado, sendo que o estilo de vida passa a ser definido por um estilo de consumo. Deste modo, as pessoas ao internalizarem aquilo que Illouz (2008) chama de *ethos* terapêutico, se preocupariam em canalizar suas emoções às alterações individuais de comportamento visando uma adaptação e não às transformações sociais. Ou seja, existe uma trama muito bem articulada no tecido social que faz com que as corporificações de um *ethos* terapêutico ou de uma psicopolítica se consubstanciem com a afirmação da individualidade, de forma diferente daquela observada por Foucault (1987) em sociedades disciplinares, pois não se trata mais de individualizar e massificar a partir de fora, do corpo. Estas dinâmicas coagem os indivíduos a se responsabilizar sobre suas vidas de tal modo que Han (2017) afirma que nós passamos a ser nossos próprios algozes, visto que ao internalizar a partir de constructos psicológicos a lógica da produção eliminamos a necessidade de um olhar exterior de fiscalização e da coerção corporal.

Em uma configuração social na qual a produção passa a ser imaterial, Han (2014) afirma que o corpo, entidade sob a qual, aquilo que Foucault (2015) chamou de poder, recairia, deixa de ser o alvo das coações, e a psiquê passa a ocupar este papel. Para o pensador de origem sul-coreana a proliferação de análises que realizam *psicogramas* a partir de dados retirados de vastas bases de dados, também conhecidas como *Big Data*, demonstram isto. Outro ponto das análises deste autor que cabe salientar remete a forma como estes dados são ofertados de forma voluntária pelas pessoas, através daquilo que TÜRCKE (2010) classifica como compulsão à emissão. A entrega de dados pessoais, dentro desta lógica, é realizada de forma espontânea

através de dispositivos psicotécnicos. Dentre os quais, segundo Han (2014), se localizariam, o rádio, a TV<sup>24</sup>, o cinema, em uma primeira geração, e todos os desdobramentos digitais de aparelhos que transmitem produtos culturais industrializados, em uma atualização e consolidação dessa modalidade de dispersão de poder pelo social que ele nomeia de psicopolítica. Han (2014; 2018) assevera que esta organização política fomenta uma internalização da lógica da produção, de modo que as pessoas se autoexplorem. Contudo, este autor não aprofunda a temática, e em seus textos isto aparece de forma nebulosa. Lazzarato (2014, 2017), por sua vez, tenta compreender como este mecanismo funciona, e, encontra na internalização de uma pretensa crise, a absorção daquilo que Nietzsche chamou de má consciência, e que retroalimentada pelas configurações sociais nos torna endividados. A dívida passa a ser uma preocupação constante. Podemos perceber a expressão do quão naturalizada se encontra esta dinâmica social em *memes*<sup>25</sup> presentes na internet que expressam a constante preocupação com “os boletos”, ou seja, com as dívidas a serem pagas no próximo mês, sejam elas de impostos, ou produtos e serviços adquiridos pelas pessoas. A veiculação destes *memes* que envolvem a preocupação em “pagar boletos”, expressa uma configuração social de internalização e naturalização da dívida de forma extremamente interessante.

Em trabalho que se debruça sobre a psicologia positiva, Cabanas e Illouz (2019) trazem contornos empíricos à forma como um discurso neoliberal, nos termos de Han (2014, 2018), se corporifica no tecido social através de uma onipresença da felicidade como objetivo na cultura difundida a partir da segunda década do século XXI. Eles defendem que houve um deslocamento das formas de se encarar a psicologia no século XX, que hoje se apresenta como algo útil, desejável e necessário a todos e não apenas para aqueles considerados mentalmente não-saudáveis. O eixo sobre o qual se perfaz este deslocamento é justamente a ideia de que a felicidade pode ser maximizada pelas pessoas. As afinidades deste modelo com o Mercado são imediatas, seja através da venda de produtos da indústria cultural, seja como uma pretensa “justificativa” à intensificação da lógica de flexibilização do trabalho. Existem diversas

---

<sup>24</sup> Ortiz (1988) relata que no início das transmissões televisas e radiofônicas o *feedback* fornecido pelas pessoas através de cartas funcionava como forma de perceber, quais programas faziam sucesso, quais não, mudanças que poderiam ser realizadas, dentre outras coisas que eram percebidas através do “calor do público”. Ou seja, a relação de fornecimento de dados de forma voluntária que permite as indústrias culturais se aperfeiçoarem não é inaugurada, mas aprofundada de maneira monstruosa com a consolidação do digital. Esta dinâmica permite nos questionarmos se existe alguma “cultura digital” que seja autônoma em relação as dinâmicas de industrialização dos elementos culturais.

<sup>25</sup> *Mememes* são, geralmente, produções humorísticas veiculadas na internet que possuem uma mensagem, seja escrita, seja na forma de imagem ou vídeo, mas sempre direcionada a uma absorção rápida por parte do leitor.

semelhanças com aquilo que Han (2014, 2018) nomeia de psicopolítica, principalmente a autonomia como algo paradoxal. Seria, pois, a partir de uma autonomia coagida que as empresas irão cada vez mais delegar responsabilidades a seus trabalhadores. Alheit e Dausien (2006) apontam que fatores como mudanças no mundo laboral, no qual se multiplicam as demandas de especialização, fragmentam e flexibilizam as relações de trabalho; políticas de governança da população baseadas na reflexividade sobre si mesmo e na responsabilização sobre si, no caso que nos interessa sobre seu próprio aprendizado; e os processos de biograficidade nos quais os sujeitos são compelidos a reelaborar suas experiências vividas, seriam espécies de bases de uma revolução silenciosa que se coloca em marcha na educação. Alheit (2013), em outro escrito, assevera que desde a mais tenra idade as crianças devem ser formadas como se fossem “organizações aprendentes”. Desta forma o que hoje, no campo da educação, se entrega pelo nome de autonomia carrega consigo dimensões de emancipação e instrumentalização concomitantemente.

Todavia, cabe salientar, que aprender é uma atividade social, isto implica afirmar que ela se situa em um mundo social e que acontece a partir da participação de pessoas que se relacionam entre si e com este mundo (BIESTA, 2018; CHARLOT, 2000; ENGERSTRÖM, 2013; FIELD, 2005; FREIRE, 2015; ILLERIS, 2007; INGOLD, 2015; LAVE, 2013; WENGER, 2013; ZIEHE, 2013). O sociólogo francês François Dubet, possui interessantes reflexões neste sentido. Para ele, nas práticas cotidianas e nas socializações dos jovens a desinstitucionalização dos sujeitos passa a ser a regra (DUBET, 1998). De maneira que, ainda segundo Dubet (1998), as novas gerações de hoje se veem educadas pela mídia e por um sistema de relações sociais que passam a ser cada vez mais instáveis, complexos e abrangentes. “A escola não pode mais ser tomada como uma instituição, na medida em que, cada vez mais tem dificuldade em administrar as relações entre o interior e o exterior, entre o mundo escolar e o mundo juvenil” (DUBET, 1998, p. 28). Ou seja, se seguirmos a esteira de Dubet (1998), apesar de a escola ainda existir enquanto instituição, não mais podemos a considerar de mesmo modo como outrora. A escola hoje passa por um paulatino processo de desinstitucionalização, no qual a personalidade assume preponderância em relação ao papel social. De modo que, os atores sociais precisam realizar sobre si um trabalho que os permita construir sentido sobre o mundo escolar. Durante pesquisa de mestrado (MONTEIRO, 2019), uma aluna, em sua entrevista, afirmou que concorria ao grêmio estudantil a fim de motivar os alunos a estudar e os docentes a lecionar. Esta necessidade de se motivar alunos e professores à relação de ensino e aprendizagem é apontada por Dubet como um dos traços marcantes deste processo de

desinstitucionalização. Pois, neste contexto, se valoriza uma autointernalização de aspectos conectados à produtividade, como a motivação, diversamente do descrito em sociedades classificadas como disciplinares. Dubet (1998) aponta três tipos de subjetivação possíveis em relação a escola neste contexto, o de estudantes que se subjetivam em aproximação à escola, compartilhando seus códigos e seu arcabouço de valores; alunos que se subjetivam em paralelo ao ambiente escolar, e se adaptam ao ambiente escolar não se integrando; e, discentes que se subjetivam contra a escola. Estas subjetivações nas quais a personalidade predomina em relação ao papel social teriam sido descritas, segundo Dubet (1998), nos termos de crise, de individualismo e narcisismo. Autores de epistemes bem diferenciadas, vislumbram no mundo uma transformação estrutural da modernidade que está encerrada em uma transformação profunda das instituições como conhecemos, na qual os elementos constituintes da Modernidade e de uma lógica capitalista de organização social são aprofundados no tecido social.

Este processo como a perda da escola do monopólio de inculcação de representações nas subjetividades das novas gerações, também foi vislumbrado por Fanfani (2000). Para este pesquisador a vivência escolar nos dias de hoje é fundamental para criar e legitimar a “juventude” – um período entre a infância e a vida adulta, que mistura preparação e espera ansiosa. Mas, ao mesmo tempo existe uma diversidade de culturas não-escolares voltadas à juventude<sup>26</sup> que se imbricam com a cultura escolar. Os modos de habitar e de se comportar na escola estão no entrecruzamento de diversos fenômenos sociais, escolares e não-escolares, dado que a socialização das novas gerações no século XXI é realizada simultaneamente pela família, pela escola, pelos meios de comunicação e pela influência realizada pelos grupos de pares (SILVA, 2013). Ou seja, não existe uma unidade na identidade ou na subjetividade dos estudantes de sociedades ocidentalizadas no século XXI. Sibilia (2012) apontou que existe um descompasso entre os corpos e subjetividades hodiernas e a escola. A autora argumenta que a escola seria uma tecnologia, destinada a produzir, nas palavras de Foucault (1987), corpos dóceis e úteis. A lógica utilizada para esta produção seria a lógica da disciplina, que assim como vimos acima, se encontra amplamente em declínio no tecido social atualmente. Sibilia (2012) argumenta que as subjetividades jovens contemporâneas se atrelam quase que instantaneamente com a lógica da *hiperconexão*, apregoada pelas redes sociais e outros espaços

---

<sup>26</sup> Usualmente, esta dinâmica é expressa por estes jovens através do consumo, seja de certo estilo musical, certo estilo de vestimentas, acessórios etc. (LAZZARATO, 2014; USHER, 2013)

virtuais, e possibilitada pela presença ubíqua dos dispositivos de conexão. A professora, por fim, coaduna com as asseverações de Deleuze (2013) de que as instituições disciplinares agonizam, enquanto reformas necessárias e fadadas ao fracasso são implementadas. Contudo, cabe salientar que mesmo que existam dispositivos de governamentalidade privatizados (LAZZARATO, 2014; 2017), como por exemplo, as indústrias culturais que concorrem com a escola, em certa medida, na educação das novas gerações, a escola (ainda) é uma instituição conveniente à ordem social vigente (COSTA; MOMO, 2009).

Estas breves considerações possuem como objetivo trazer à tona que aquela aliança entre Modernidade e escola que funcionava para produzir subjetividades e corpos úteis e dóceis não acontece de forma intuitiva e evidente, como outrora. Em certo sentido, a discussão realizada demonstra a dificuldade de uma autoridade escolar se fazer legítima de forma evidente e consensuada hodiernamente, pois as configurações sociais fogem daquela dinâmica imaginada como necessária à educação, que aparece em autores como Kant (1999), por exemplo. Estas transformações atingem o mundo de forma a modificar o que se pode chamar de estrutura estruturante, de modo a englobar o sistema-mundo. Contudo, os modos pelos quais este novo tipo de configuração se constrói gera desiguais conformações ao modelo, ou seja, contextos locais e específicos terão uma aproximação distinta com estes elementos apontados acima.

### **A busca pelo engajamento**

As transformações estruturais que vêm ocorrendo na Modernidade, descritas em seção anterior, se fazem reverberar dentro de tendências educativas que, cada vez mais, buscam fomentar nos estudantes o seu engajamento psíquico e emocional. O corpo, nesta perspectiva, apenas aparece quando é considerado um obstáculo a este engajamento, seja através do déficit de atenção ou da hiperatividade, que não raro são medicalizadas (MACHT, 2017).

Ao iniciar esta seção é importante recuperarmos duas afirmações, uma de Pineau (2008) e outra de Adorno (1999). O primeiro assinala que a escola como conhecemos se deve, dentre outras razões, a emergência de uma disciplina específica, chamada de Pedagogia. O segundo percebe que ao menos desde meados do século XX, os professores trabalham como espécie de vendedores de conhecimento, ou seja, precisam fazer com que os estudantes queiram adquirir os conhecimentos oferecidos pela escola. Simultaneamente a um decréscimo da legitimidade da escola há um movimento que torna o conceito de aprendizado cada vez mais abrangente. O conceito de aprendizado que ecoa desde fins do século XX pode ser encontrado em textos como

o de Illeris (2013, p. 16). O autor define o aprendizado como “qualquer processo que, em organismos vivos, leve a uma mudança permanente em capacidades e que não se deva unicamente ao amadurecimento biológico ou ao envelhecimento”. Estas dissociações entre as teorias do aprender e a escola ecoam certa configuração social (MONTEIRO, no prelo). Esta maior abrangência do conceito de aprendizado se amalgama, a proliferação de estudos acerca do aprendizado ao longo da vida (ALHEIT e DAUSIEN, 2006; BIESTA, 2018; FIELD, 2005; ILLERIS, 2007, 2013; JARVIS, 2013; KEGAN, 2013). Estas teorias não mais classificam a infância como o período em que os seres humanos devem ser educados, mesmo que a sua importância não seja descartada. Outros autores, por sua vez, enfocam as emoções como parte integrante de processos responsivos da aprendizagem em relação ao que se intencionou aprender (ILLERIS, 2007; HERON, 2013; DAMÁSIO, 2012; BRUNER, 2013; JACKSON, 2018). Bem como, concebem, muitas vezes<sup>27</sup>, que o conhecimento não se transmite, mas sim que ele se constrói em processos de (re)descoberta orientada (INGOLD, 2010) e que demanda um engajamento do aprendiz para que se torne possível sua apreensão (HERON, 2013; DAMÁSIO, 2012; FREIRE, 2015; HATTIE e DONOGHUE, 2018; ILLERIS, 2007; JACKSON, 2018), ou seja, os aprendizes não são receptáculos nos quais se deposita conhecimento, mas sim parte ativa dos processos de aprender. A psicologização da educação, descrita por Ciervo (2019), se apoia dentre outras coisas, em perspectivas, ao menos, semelhantes as apresentadas. De modo que estas teorias contemporâneas do aprender que desmistificam ideias como as de que os alunos seriam receptáculos vazios, assim promovendo concepções acerca da importância dos aprendizes na consolidação de conhecimentos, ao mesmo tempo, podem oportunizar a psicologização do aprender - mesmo que muitas delas advoguem em prol do reconhecimento da importância das relações sociais e dos corpos dos educandos para o aprendizado.

Neste interim, os pesquisadores que trabalham com a ideia de que a constituição de conhecimentos não ocorre de forma semelhante a uma transferência, classificam o processo como uma atividade (ENGERSTRÖM, 2013; INGOLD, 2015; LAVE, 2013). Se o aprender, portanto, é uma atividade, logo ela demanda engajamento daqueles que aprendem (HERON, 2013; DAMÁSIO, 2012; CHARLOT, 2000; INGOLD, 2015; ILLERIS, 2007, 2013; HATTIE e DONOGHUE, 2018) o que torna a educação bancária, descrita por Freire (2015), uma visão

---

<sup>27</sup> Pesquisadores como Bruner (2013), ainda mantém concepções acerca de uma transmissibilidade dos conhecimentos humanos.

equivocada e irrealista do próprio processo. Paulo Freire esclarece a importância, inclusive técnica, de se pensar o aprender como uma atividade social. Ao escrever uma obra que direcionada a professores de todos os níveis de educação, Freire (2015) debateu sobre a faculdade humana de ensinar, e por conseguinte sobre a de aprender. Um ponto que o autor reitera constantemente é o de que o conhecimento não se transfere de um cérebro a outro. Afirma categoricamente que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção (FREIRE, 2015, p. 47)”. Também, descreve os seres humanos como seres inacabados que sempre podem aprender coisas novas. De sua perspectiva o conhecimento é algo social que apenas pode ser criado se for produzido pelo próprio aprendiz. Uma posição com a qual podemos facilmente estabelecer diálogo com a obra de Ingold (2015). Pois, Ingold (2015) assevera que os processos de construção do saber são (re)descobertas, (re)atualizações criativas e constantes daquilo que está em pauta.

Outro ponto a considerarmos é que não se aprende, necessariamente, o que se espera que um aluno, ou alguém aprenda. Pois, por estar em constante engajamento com o mundo, *algo* um estudante aprende na escola. Este algo não necessariamente refletirá o que fora a intenção dos profissionais envolvidos no processo de escolarização (WENGER, 2013). Em segundo lugar, os engajamentos possíveis dos alunos são limitados, ou potencializados, pelo ambiente social que os engloba (ILLERIS, 2007). Cabe ressaltar, que o engajamento não necessariamente precisa estar alinhado a boas sensações estudantis, pois a liberação de corticoides, o hormônio que nosso corpo produz em situações estressantes, também funciona como uma espécie de potencializador da memória (JOËLS et al., 2006). Ou seja, exemplos relegados a um passado no qual estudantes eram obrigados a decorar longos poemas, por exemplo, e que mesmo após décadas ainda se recordavam, parece demonstrar a eficácia deste engajamento através de práticas estressantes. Podemos ilustrar a limitação de engajamentos possíveis em ambientes escolares a partir da análise de um tipo de escola que construía corpos dóceis e subjetividades submissas, objetivo da sociedade disciplinar (FOUCAULT, 1987). Esta espécie de proposta educativa, que aparecia sub-repticiamente nos processos escolares, coadunava com a configuração social da qual emergiu a escola. Uma configuração social que se beneficiava das similaridades de instituições como prisão, escola e fábrica e que começava a enxergar na população possibilidades de controle e adequação a modelos desejados, através de instituições que as faziam internalizar certas condutas (FOUCAULT, 2008a, 2008b e 2009). O que a escola ensina sem ser seu objetivo expresso ficou conhecido pelo nome de currículo oculto (APPLE, 2006), e apesar de não ser nosso tema de discussão aqui, demonstra a

influência do ambiente nos processos de aprendizado e na construção de engajamentos possíveis. Mesmo engajamentos resistentes a esta escolarização apenas existiriam em relação a sua lógica específica, ou seja, mesmo que se baseando em lógicas diferentes da lógica escolar, estes engajamentos resistentes são englobados pela lógica escolar (MONTEIRO, 2019; WILLIS, 1991).

O ambiente social contemporâneo seria marcado pela multiplicação de espaços e opções culturais (ROSA, 2019), o que irá a trazer à tona aprendizados que são realizados baseados no estilo de vida das pessoas (USHER, 2013). Hoje, a alta cultura que exercia um papel ambíguo, mas que permitia uma certa integração verticalizada e hierarquizada do conhecimento ocidentalizado se tornou apenas *uma* das subculturas disponíveis para as pessoas<sup>28</sup>, não mais sendo uma referência necessária às pessoas sob a égide de determinada configuração social (ZIEHE, 2013). Contudo, em sociedades ocidentalizadas, ainda há integração vertical na apresentação dos conhecimentos científicos, segundo Ingold (2015). Apesar de que, segundo o mesmo Ingold (2015), esta apresentação verticalizada do conhecimento científico seria uma lógica operada no ocidente que remete a uma espécie de transcendência deste tipo de conhecimento, e que exhibe os conhecimentos científicos diferentemente da forma pela qual eles foram construídos, de modo a limitar a compreensão do processo, para aqueles que não o vivenciaram. Ingold (2015) assevera que a integração do conhecimento em uma sociedade se faz de modo longitudinal, ou seja, apesar de comportar dimensões verticalizadas, também se constitui através de processos horizontalizados/lateralizados de integração, sendo que estas linhas verticais e horizontais se entrecruzariam. De modo que podemos notar, como constataram Adorno e Horkheimer (1985), nunca vivenciamos o caos e a paralisia social que se imaginava que poderia ocorrer com a ascensão dos meios de comunicação em massa. Todavia, a irrupção contínua de inovações tecnológicas nos séculos XX e XXI modificaram as formas como os seres humanos se comunicam e, portanto, transformaram também as formas como aprendemos<sup>29</sup> e estudamos. Neste ínterim, também propiciaram um enfoque e uma restrição cada vez maior das pessoas a

---

<sup>28</sup> Nós não ignoramos o potencial de distinção trazido por elementos de uma alta cultura (BOURDIEU, 2015). Entretanto consideramos, em consonância com Ziehe (2013), que ela não possui o mesmo potencial integrador de outrora.

<sup>29</sup> Encontramos a comunicação como ponto nevrálgico do processo de aprender humano em autores de epistemes variadas, como Bruner (2013), Habermas (1999) e Mezirow (2013).

seus grupos e a subculturas diferentes sem mais tomar a alta cultura como norte necessário (ZIEHE, 2013).

As teorias da aprendizagem hodiernas identificam o aprender como algo não restrito ao ambiente escolar, inclusive é possível afirmar que a maior parte do aprendizado ocorre de maneira informal (ERAUT, 2000; WILLIAMS, 1989). Podendo representar dois terços do aprendizado intencional realizado por adultos (LIVINGSTONE, 2001; RICHARDSON; WOLFE, 2001), ou até mesmo cerca de 80% do aprendizado das pessoas (YOO; KIM, 2013). Rogers (2014) afirma que durante o século XX pensadores de diversas áreas se depararam em suas análises sobre o mundo social com pessoas que possuíssem diversos conhecimentos que não eram aprendidos na escola. Esta modalidade, por muito tempo, passou despercebida quase como que se fosse invisível (BÉLANGER, 2011), devido a própria construção da ideia de educação moderna como algo a ser realizada no período da infância e da adolescência e em instituições específicas (BÉLANGER, 2011; PINEAU, 2008; VARELA e ALVAREZ-URIA, 1991). Nevrálgico neste momento é percebermos que o ensino informal impacta diretamente sobre o aprendizado de saberes escolarizados (ROGERS, 2014), sobretudo, ao que tange o engajamento com estes saberes (CHARLOT, 2000). Outro ponto importante, trazido por Rogers (2014), é a dimensão que a construção tácita de conhecimento fornecerá aos seres humanos, diversas habilidades e fundos de conhecimento a serem dispendidos em suas tarefas, o que Nabi; Rogers e Steet (2009) nomearam como literacias ocultas. O processo de aprendizado pode ser intencional e consciente, outras vezes pode ser incidental, de modo que há a tentativa de fazer pessoas aprenderem algo sem que percebam, como em campanhas publicitárias de saúde pública (HAGER; HALLIDAY, 2007). Deste modo, podemos afirmar que a atividade que distingue um estudante é a de estudar e não necessariamente a de aprender (WILLATT; BUCK, 2023), sendo para tal, indispensável que ele ou ela se engaje em tal atividade.

### **A Indústria Cultural atravessa a formação escolar<sup>30</sup>**

Houve uma multiplicação - traço da aceleração social em curso na Modernidade (ROSA, 2019) - dos espaços entendidos como formativos/educativos, ao menos a partir do século XX. Período no qual se consolida não apenas uma indústria cultural que tenta realizar uma espécie de aperfeiçoamento moral enquanto entretém (ADORNO e HORKHEIMER,

---

<sup>30</sup> Esta seção é uma revisão de artigo publicado anteriormente (MONTEIRO, 2022a), bem como, explora em mais detalhe argumentos e elementos apresentados à época.

1985), mas também uma indústria cultural de aconselhamentos, guiada por uma forte lógica terapêutica que reorganiza as formas pelas quais as pessoas, principalmente estratos de uma classe média, se relacionam com o mundo, sobretudo devido a um processo de racionalização das emoções (ILLOUZ, 2007). Ou seja, companhias privadas produtoras de bens culturais estabelecem, de modo consciente, influência na constituição das identidades, identificações, desejos, aspirações e diversos outros aspectos subjetivos de seus usuários. Dentro deste contexto de multiplicidade, Sibilia (2012) assevera que os jovens deixam de ser conformados como alunos, para serem formatados como consumidores, que assim como Dubet (1998) afirma, são impedidos a escolher entre um cardápio de opções. Canclini (1995) descreve que ao se tornarem consumidoras, ao invés de cidadãos e cidadãs, as pessoas não mais se relacionam com a cidade de modo a modificá-la, mas se relacionam com ela apenas escolhendo dentre opções pré-elaboradas. Reforçando uma dinâmica que confina os moradores urbanos a uma lógica que os torna “produtores e consumidores a procura de trabalho e diversão” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 99). A força criativa das pessoas, então, é canalizada à adaptação as dinâmicas sociais vigentes. Han (2014) nomeia tal configuração de psicopolítica. Todavia, podemos encontrar os meandros de sua operação em Lazzarato (2017) que descreve os modos como contemporaneamente se criará uma sociedade de endividados, pessoas que rotineiramente devem se preocupar com dívidas financeiras. Bem como, em Cabanas e Illouz (2019) que minuciam como elementos culturais, sobretudo advindos de uma psicologia positiva, fomentam uma busca compulsiva pela felicidade, felicidade esta apontada como responsabilidade individual dentro deste movimento cultural. Estas dinâmicas apontam para existência de diversos processos que atravessam a educação escolarizada que na Alta Modernidade parece ter perdido a distinção de espaço formativo por excelência descrita por Pineau (2008).

Ao focar sua análise na Europa, Rosa (2019) realiza um movimento que o permite compreender a lógica de aceleração da Modernidade, no entanto, não o possibilita olhar para a lógica colonizatória que será a tônica e propulsora da Modernidade (QUIJANO, 2006) e aquilo que espraia a aceleração às diversas esferas da vida e a diversos lugares pelo globo. A formatação de espaços físicos, comerciais, sociais ou até mesmo de movimentos corporais e psíquicos se ancorará nesta lógica. A escola, enquanto instituição criada pela Modernidade europeia, não é uma instituição neutra, mas sim uma instituição que classifica saberes e determina aqueles que são válidos, ou não. Deste modo, as dez premissas da escola apontadas por Pineau (2008) e trabalhadas em seção anterior do capítulo nos mostram quão arraigada à

valores ocidentais a lógica escolar está. Bem como, a partir de Martin-Barbero (1997) e Varela e Alvarez-Uria (1991) vimos como na Europa se consubstanciou uma perseguição aos conhecimentos populares de forma temporalmente paralela a subjugação dos povos americanos, e por conseguinte aos seus conhecimentos e modos de vida. Neste ínterim, a escola se consolida como fonte legítima e autoevidente de conhecimentos. Nesta seção, nos aprofundaremos acerca de uma reorganização que ocorre em sociedades ocidentalizadas, com força, a partir do século XX, que permitiu que produtos culturais produzidos massivamente atravessassem a educação escolarizada, e ensinassem uma gama diversa de coisas às pessoas.

Autores clássicos definiram a educação como uma responsabilidade das gerações predecessoras. Arendt (2005) a define como forma de inserir as novas gerações na cultura da geração atual. Durkheim (2011) descreveu a educação como uma ação dos mais velhos sobre os mais jovens. A escola havia tomado para si esta função integradora das novas gerações à cultura. Mas, a sua pretensa crise e apontamentos como os acima nos mostram como esta função de socializar as novas gerações na cultura se estrutura, no século XX, também por outros caminhos, que não necessariamente à escola. Esta forma de experienciar a cultura e a relação com conhecimentos não-escolares serão mediadas, em grande parte, por aquilo que Adorno e Horkheimer (1985) nomeiam de indústria cultural. Esta seção tenta refletir sobre as formas como este espaço não-escolarizado presente no tecido social e caracterizado por processos de industrialização da cultura se consolida como um espaço de aprendizado alternativo. Martin-Barbero (1997) realiza um grande esforço para reconstruir quais seriam as mediações que possibilitaram a emergência da indústria cultural. Defende que não bastava a existência de tecnologias como o cinema, o rádio ou a televisão para o advento de tal. De modo que enfoca em quais seriam as condições de mediação existentes que permitiram sua consolidação.

Enquanto a escola se consolidava como transmissora de conhecimentos necessários à vida produtiva, diversos outros saberes deveriam ser desconsiderados. Martin-Barbero (1997) aponta que as instituições escolares funcionavam a partir de dois princípios ‘educativos’: o preenchimento de recipientes vazios, pois os alunos eram considerados como tábulas rasas, e a moralização materializada na pretensa extirpação de vícios. Estes princípios possibilitavam a desativação de uma consciência popular anterior à instituição escolar. Esta mudança na forma de propagação dos conhecimentos tem como consequência a criação de um sentimento de vergonha nas classes sociais subalternizadas de seus elementos culturais. A escola, simultaneamente, consolidou-se através de uma forma disciplinar de espraiamento do poder pelo tecido social, uma forma de poder que Foucault (2008a) nomeou como biopoder. Han

(2018), ao analisar este tipo de poder, assevera que este se detém sobre o corpo, de forma a potencializar as forças produtivas em um movimento que parte de fora para dentro dos sujeitos. Por isso o panóptico, concebido por Bentham, serve de exemplo tão vivo à análise de Foucault (1987) sobre a sociedade disciplinar. Dentro deste modelo é o olhar exterior que controla/limita/produz as ações corpóreas que estes sujeitos irão realizar. O taylorismo é expressão desta lógica, os movimentos corporais são condicionados em relação a uma otimização da produção. Porém, o próprio Foucault (2006) aponta o enfraquecimento desta lógica disciplinar a ocorrer no século XX.

A ascensão do capitalismo, segundo Martin-Barbero (1997), modifica positivamente – no sentido de fomentar novos desejos – as formas de viver. A partir de uma ótica que se vale intensamente do conceito de hegemonia gramsciano, este autor refaz os processos históricos que construíram as sociedades de massas do século XX. Se Foucault (2008b) demonstrou como as cidades foram organizadas na transição do Antigo Regime a um novo regime imbricado com o capitalismo, como meio de disciplinar o cidadão para que este produza riquezas. Martin-Barbero (1997) se debruçou sobre uma produção cultural que mediava e separava as classes, legitimando na esfera da cultura este novo regime e as relações que dele se desdobravam. Inclusive, esta produção cultural iniciada muito antes do surgimento de tecnologias que poderiam transmitir a mesma mensagem de forma simultânea a toda uma população, antecede a própria emergência do biopoder analisado por Foucault (2008a) e situado por este no século XVIII. Entretanto, impossível não perceber os diálogos intensos entre estes dois processos. Em ambos os casos não houve apenas dinâmicas de repressão aos modos de vida populares. Pois, à construção de uma hegemonia é necessário que exista uma dimensão produtiva na consolidação destas relações hierárquicas. Tanto que desde o século XVII começa a se produzir elementos culturais destinados às classes populares - processo que Martin-Barbero (1997) nomeia de enculturação.

Este processo de enculturação ocorreu com diversas nuances, não raro, hibridizando diversos elementos. A ideia de um leitor individual com seu livro, na maioria dos lugares, não combinava com a realidade das pessoas, pois a maioria destas se juntava em volta de uma fogueira e atentamente ouvia a uma pessoa que lia em voz alta. Martin-Barbero (1997) identifica, deste modo, a existência de uma leitura oral que se situou na transição de uma cultura oral para uma baseada na escrita. Durante esta transição, Martin-Barbero (1997) indica a existência de um tipo literário que a fomenta. O pesquisador se valerá da literatura de cordel espanhola e da *colportage* francesa, como casos de análise. Apesar de possuírem diversas

diferenças entre si, estes dois modelos também possuem grandes semelhanças. Imergem as classes populares em um mundo escrito e realizam a mediação entre o culto e o popular. Cabe ressaltar que para se consolidar uma hegemonia é necessária a existência de uma circulação cultural. Esta circulação no período em questão ocorre com vários traços industriais. Martin-Barbero (1997), a partir do caso francês se debruça sobre processos nos quais tradições orais passam a ser adaptadas para uma cultura escrita, e vendidos em série<sup>31</sup>, estima-se que a produção anual de folhetos deste tipo pode ter alcançado a marca de 20 milhões por ano. Estes materiais impressos incluíam também os folhetins, notícias de crime em formato de narrativa, ou até conhecimentos práticos como “receitas, textos de ciências exatas ou ocultas, tabuadas de aritmética e calendários meteorológicos” (MARTIN-BARBERO, 1997, p. 147). Apesar de estes tipos de literatura serem desconsideradas como tal em certos círculos literatos, elas representaram um movimento de normalização e formalização às massas por meio da tecnologia, racionalidade produtiva e técnica de fabricação. Neste contexto, resalta-se a importância dos almanaques, que serviam como veículo de mestiçagem e transmissão dos mais diversos conhecimentos. Estes processos inauguram uma nova forma de experiência de classes subalternizadas com o saber e com a cultura, nas quais existe um diálogo com saberes das classes hegemônicas e uma desvalorização de saberes subalternos. Martin-Barbero (1997) argumenta que sem estes constructos culturais, não haveria uma cultura de massas no século XX, bem como, não haveria um tão forte solapamento dos saberes populares europeus.

Entretanto, não apenas uma cena editorial destinada às classes populares se constrói, mas diversos outros elementos da cultura europeia passam a ser produzidos em série. Martin-Barbero (1997) também analisa o caso de uma produção iconográfica em massa voltada às classes populares. Se por um lado, a prensa de tipos móveis possibilitava a reprodução de escritos dos mais diversos, por outro, a xilogravura permitia a reprodução de imagens em série. Apesar de em um primeiro momento estas gravuras serem predominantemente de temas religiosos, com o tempo, temas profanos também passam a fazer parte. Em 1660, se estabelece, no noroeste da França, na cidade de Epinal, a maior indústria de imagens de seu tempo. Produzindo todo tipo de imagens: estampas religiosas, cartas de jogo e de tarô, dominós, almanaques, coleções de soldados, ilustrações de canções e diversas outras. Os irmãos Pellerin,

---

<sup>31</sup> Para se ter uma base disto que ficou conhecido como “*Bibliothèque Bleue*”, Martin-Barbero (1997, p. 147) traz o relato de Ch. Nissard, encarregado pelo governo francês de investigar esta literatura: “Dos 450 títulos que se conservaram, 120 são livros de piedade, 80 são "romances" ou peças de teatro, 40 são livros de história e o resto, livros "práticos", sejam de conhecimentos ou receitas, textos de ciências exatas e ocultas, tábuas de aritmética e calendários meteorológicos; também canções, umas dedicadas ao amor e outras às virtudes do vinho”.

nos anos 1740, produziram publicações que mesclavam imagens e narrativas. Estas produções ficaram conhecidas pelo nome de “imagens de Epinal”.

Inicialmente essas narrativas se dirigem a uma nova clientela, os menores de idade. Trata-se de contar-lhes histórias em imagens mediante uma folha dividida em 16 quadros ou vinhetas consecutivas, dispostas em 4 fileiras que se leem da esquerda para a direita e de cima para baixo. Cada vinheta tem debaixo um pequeno texto escrito. O êxito do formato será tanto que a história em imagens por episódios deixará logo de limitar-se ao público infantil e passará a ser utilizada para todo tipo de narrativas, especialmente as que fazem "caricatura". Seu desenvolvimento iconográfico estará sobretudo ligado à representação imagética de lendas e contos populares (MARTIN-BARBERO, 1997, p. 156).

Após isto, outro grande marco na produção iconográfica será o jornal ilustrado que aparece pela primeira vez em Londres no ano de 1832.

As inovações tecnológicas na área das comunicações que emergem no século XIX, XX e XXI, deste modo, são lidas não como pontos de ruptura, mas sim de aprofundamentos de dinâmicas sociais existentes e decorrentes de séculos de interações sociais e modificações culturais. Contudo, estas inovações também modificam as interações sociais e a esfera da cultura. Ou seja, os seres humanos “trabalham com máquinas que trabalham com eles (INGOLD, 2015, p. 110)”. Entretanto, há uma assimetria fundamental nas relações entre humanos e não-humanos, de modo que, em geral, ao formarmos um sistema humano-ferramenta, a parte humana deste possui preponderância. Todavia, cabe salientar a existência daquilo que Lazzarato (2017) classifica como servidão maquínica, uma dinâmica na qual, mesmo sem o conhecimento das pessoas, as tecnologias, exercem influência em suas subjetividades. O grande exemplo, atual, desta dinâmica são os algoritmos presentes em tecnologias digitais projetados para elaborar certas respostas a certos comportamentos, de modo a formatá-los. Neste sentido, um carro que não liga, ou não para de apitar enquanto seu condutor não afivele o cinto de segurança, molda este comportamento “seguro” com maior eficácia que qualquer sanção na forma de multa, ou qualquer medo de ser abordado por uma ronda policial. Contudo, os processos de “servidão maquínica” tendem a uma maior sutileza, como no caso dos algoritmos assinalados por Lazzarato (2017) em seu escrito, e que por exemplo podem incrementar vertiginosamente o tempo que um ser humano passa na frente de uma tela, sem que ele perceba que foi levado a exercer tal conduta (BARRY, 2020; BURRELL; FOURCADE, 2021; ZANATTA; ABRAMOVAY, 2019).

Ao encarar as ferramentas de comunicação tecnológica de forma processual, como Ingold (2015), podemos as compreender a partir de duas dimensões fundamentais em suas

análises: a funcional e a narrativa. Estas duas dimensões se misturam e formam dois lados de uma mesma moeda. Pois, toda tecnologia, no sentido de ferramenta produzida por um humano para interagir com o mundo, possui narrativas que se corporificam ao serem (re)utilizadas. Ou seja, as funções das coisas não estão ligadas a atributos intrínsecos a elas, mas às suas histórias. Dentro desta chave podemos refletir sobre duas inovações tecnológicas na área das comunicações, o telégrafo e as prensas rotativas. Ambas localizadas nos Estados Unidos e que podem fornecer elementos para pensarmos a força de uma imprensa de massas nesse país e sua exportação à Europa. Postman (2005) aponta como essas duas inovações se combinaram para fomentar o que ele chamou de indústria da notícia: a prensa rotativa permitia produzir jornais ilustrados de forma muito mais veloz e em tiragens maiores, ao passo que o telégrafo permitiu que informações viajassem de forma desencarnada através da eletricidade. Segundo Postman (2005), o telégrafo se amalgama a imprensa de massas estadunidense e as mensagens por ele transmitidas são as mais variadas não sendo as práticas preferidas em relação as inúteis<sup>32</sup>. Dentro deste movimento afirma Postman (2005, p. 85):

O que o telégrafo fez foi criar um mundo de informação anônima, descontextualizada, em que as diferenças entre Maine e Texas tornaram-se cada vez mais irrelevantes. O telégrafo também afastou a História para o fundo do quadro e ampliou o presente instantâneo e simultâneo. Mas o mais importante é que *o telegrafo iniciou o processo de tornar a informação incontrolável*. Quando o telégrafo nos deu notícia vinda de parte nenhuma, também a deu num volume sem precedentes, pois a quantidade de informação é uma função da velocidade com que ela pode ser gerada e transmitida. Notícia vinda de parte nenhuma significa notícia vinda de toda a parte, a respeito de tudo e em nenhuma ordem particular. O telégrafo criou um público e um mercado não só para a notícia, mas para a notícia fragmentada, descontínua e essencialmente irrelevante, que até hoje é a principal mercadoria da indústria da notícia (grifado no original).

Inegavelmente um mercado da notícia, hoje, se espraia a partir desta lógica baseada em fragmentos, discontinuidades e irrelevâncias. Contudo, cabe pontuar o quão sociedades urbanas e massivas do século XIX já consumiam “inutilidades” culturais. Martin-Barbero (1997) relata a grande disseminação de folhetins entre as camadas populares, ou mesmo, a proliferação da imprensa na Europa, descrita por Habermas (2003) que deixou de funcionar como algo que tornava público as discussões das esferas governamentais e cada vez mais se atrelou à divulgação de amenidades. Outro elemento importante das asseverações de Postman (2005), se faz justamente sobre a velocidade e o volume da proliferação de informações, que

---

<sup>32</sup> Na Europa, entretanto, Sterling (2008) assevera que na maioria dos países, durante o século XIX o uso dos telégrafos se restringia a área militar.

irá coadunar com as afirmações de Rosa (2019), analisadas em outra parte deste trabalho, acerca das modificações nos modos de se viver e se relacionar com o tempo na Europa desde a aurora do capitalismo, até a hodiernidade. Para Rosa (2019) este persistente processo de aceleração ou dinamização social é o núcleo da Modernidade e dos processos modernizadores, neste modelo não faz sentido conceber a Modernidade como um projeto, mas sim como uma compulsão estrutural à estabilização dinâmica. De modo que, este processo se torna cada vez mais claro e mais veloz conforme surgem tecnologias, principalmente na área de comunicação e transportes. Ramos (2009) ainda indica que uma imprensa periódica sintetiza a Modernidade do século XIX, ao apresentar cristalizada temporalidades e espacialidades fragmentadas, de forma a deslocalizar o processo comunicativo. As próprias relações com este tipo de notícia fragmentada e distante vão se impessoalizando.

O localismo das análises foucaultianas e de outras análises centradas na Europa, ignoram os acontecimentos nas Américas, mesmo aqueles que aconteceram nos Estados Unidos, país que após a Segunda Guerra Mundial assume a liderança política e econômica do Ocidente e de países ocidentalizados, como o Brasil. Alexis de Tocqueville (2005) escreveu detidamente sobre a vida e o governo nos Estados Unidos dos anos 1830. Um dos pontos altos de sua obra, é a percepção de que o poder neste país não era exercido sobre os corpos de seus cidadãos, mas sobre o que ele chama de “alma”. Ou seja, uma modalidade de poder baseada no controle dos pensamentos, por uma maioria que não permitiria, segundo o francês, que se pensasse diferente dela, sem se tornar um estrangeiro dentre os seus. Adorno e Horkheimer (1985)<sup>33</sup> retomam esta observação de Tocqueville para demonstrar o poder de homogeneização da cultura promovida pela indústria cultural. Cabe observar que já no fim do século XIX a Europa havia incorporado a forma estadunidense de uma imprensa de massas (HABERMAS, 2003).

Um certo tipo de fruição estética posteriormente adotado pela indústria cultural poderia ser identificado já no século XVIII. A partir da década de 1790, principalmente na França e na Inglaterra, proliferaram os melodramas, espetáculos populares que misturavam elementos de teatro, circo, dentre outros em suas apresentações. Martin-Barbero (1997) analisa a sua

---

<sup>33</sup> Principalmente se considerarmos os primeiros estudiosos da Escola de Frankfurt e o papel da identidade judaica em suas teorias e problemáticas de reflexão, encontramos um caráter “bárbaro” na teorização destes autores pois apesar de se localizarem no Ocidente, estes autores se localizariam em situação semelhante a ameríndios, muçulmanos, africanos ou outros povos de “Terceiro Mundo” (MIGNOLO, 2003, p. 156-157). Podemos pensar, o quanto esta identidade “bárbara” de tais autores os permitiu, ou não, se distanciar de localismos em suas asseverações.

proliferação e sua dimensão popular, principalmente se levarmos em consideração que o teatro em si era reservado aos estratos considerados cultos da população. Inclusive, existia uma legislação francesa que proibia a encenação de peças com falas em ambientes que não fossem os teatros burgueses. O melodrama encenado possuía toda uma fruição de emoções baseado, predominantemente, na mímica, algo diametralmente oposto ao teatro literário burguês, baseado em textos de célebres dramaturgos. Esta fruição de emoções, era acompanhada por canções e por efeitos sonoros, que aumentavam ou aliviavam a tensão do público. Ou seja, a funcionalização da música e os efeitos sonoros, bem como, uma forma de atuação específica, presentes nas novelas de rádio e no cinema mudo - condições de sucesso para estas produções - foram importadas do melodrama; de mesmo modo que uma forma de atuação que exagera para demonstrar algumas emoções e a estruturação de um drama intenso, que renunciava à complexidade em prol do desencadeamento de emoções no público, através de uma narrativa baseada na utilização de arquétipos em uma polarização maniqueísta. Os personagens objetos de identificação carregariam consigo um signo positivo, ao passo que os personagens que possuiriam um signo negativo de agressores seriam objetos de projeção. Martin-Barbero (1997), ao realizar esta análise do melodrama, identifica que há a realização de uma mediação presente nele entre o folclore das feiras e o espetáculo popular-urbano. As fórmulas psicológicas adotadas pela indústria fílmica se amalgamaram a este estilo de fruição estética. Bem como, colonizaram o trágico e transformaram seu papel na cultura ocidentalizada.

O trágico é reduzido à ameaça da destruição de quem não coopera, ao passo que seu sentido paradoxal consistia outrora resistência desesperada à ameaça mítica. O destino trágico converte-se na punição justa, na qual a estética burguesa sempre aspirou transformá-la (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 125).

Deste modo, o trágico dentro dos produtos da indústria cultural se torna moralizado e moralizador, servindo como substrato ao aperfeiçoamento moral sub-repticiamente presente em tais produtos que constantemente reforçam o *status quo*.

Dentro desta chave, se faz importante citarmos os processos de transnacionalização que irão situar os Estados Unidos como um centro irradiador de cultura, a partir do século XX. O cinema hollywoodiano fora uma forma pela qual os Estados Unidos expandiram seu poder e ‘colonizaram’ outros países, mas de uma forma diferente daquela realizada anteriormente pelos europeus. Através dele, os estadunidenses do início do século XX intentaram, com sucesso, difundir seus comportamentos, ideais e valores (QUINTANERO, 2005). Deste modo, a lógica de poder que estava presente dentre os estadunidenses desde o século XIX será dispersada pelo

mundo. Inclusive na Europa, sobretudo após a Segunda Guerra (ÁVILA, 2018; QUINTANERO, 2005). Na América Latina, por sua vez, a partir dos anos 1940, serão instalados escritórios da Associação das produtoras de cinema estadunidense que na prática irão fomentar a circulação exclusiva de filmes hollywoodianos, prejudicando inclusive as produções locais de filmes (ÁVILA, 2018; FURTADO, 1978; GATTI, 2005; GOMES, 1980). Canclini (1995) ao se referir as, senão extintas, quase extintas, videolocadoras da América Latina, as descreve como sucursais de *Hollywood*, onde os únicos filmes a não serem classificados pela nacionalidade eram os estadunidenses. Pois, comumente, havia seções destinadas a filmes estrangeiros (todos os filmes que não eram estadunidenses) e às películas nacionais, ao passo que os filmes estadunidenses eram classificados por gênero.

Martin-Barbero (1997) argumenta que a América Latina, apesar de todas as suas diferenças é unificável pela entrada dependente de seus países, todos ex-colônias europeias, na Modernidade. Desta forma, algumas características serão estruturalmente semelhantes a todos os membros deste bloco, que possui diversas especificidades dentro de si. Uma destas características estruturantes será o rápido processo de urbanização vivenciado por eles no século XX<sup>34</sup>, desta forma, as sociedades de massas latino-americanas se formaram em um contexto técnico no qual já há a existência de meios de comunicação de massa, que não necessitam de requisitos, além dos sensoriais, para serem consumidos, como o cinema, o rádio e a televisão. Não obstante, este processo era realizado com uma mirada às nações consideradas desenvolvidas.

No subcontinente latino-americano, em geral, o Estado assumiu as rédeas não só da inserção destes países na Modernidade, bem como, movimentou seu aparato à construção de uma certa identidade nacional. Sendo que diversas formas de cultura popular foram absorvidas neste momento, e lançadas dentro de uma lógica de mercado, seja como forma de curiosidade destinada a estrangeiros, ou então, como um patrimônio cultural daquele país, algo que o diferenciava dos demais. Neste processo há uma constante apropriação e expropriação de elementos culturais lidos como tradicionais e transformados em símbolos nacionais, os

---

<sup>34</sup> Uma exposição do Museu de Arte de São Paulo de nome *Arte do Brasil até 1900*, corrobora com as afirmações de Martin-Barbero (1997), os quadros selecionados presentes em uma plataforma online mostram que dimensões humanas, como seres humanos, ou construções humanas sempre envolvidas pela natureza, salvo quadros de uma tradição de um romantismo indianista. A única obra que mostra uma paisagem na qual as construções humanas não estão imersas em meio a natureza é a Rampa do Porto do Bispo de Benedito Calixto pintada em 1900. A exposição está disponível em: <https://artsandculture.google.com/exhibit/arte-do-brasil-at%C3%A9-1900/jAISTqF8WN4CKg> (Acesso em 19/02/2023).

esvaziando, muitas das vezes, de seus significados e sociabilidades originais (HALL, 2013; MARTIN-BARBERO, 1997). Não à toa, Cunha (2009) descreve diversos movimentos de povos indígenas para retomar o controle e por consequência as benesses advindas de elementos de sua cultura que foram expropriados. De um outro lado deste processo, Martin-Barbero (1997) aponta que a explosão populacional das grandes cidades latino-americanas se constituiu com a proliferação de favelas, *villas, miseria e callampas*<sup>35</sup>. Estas construções, realizadas na periferia das grandes cidades, modificaram o desenho urbano. As demandas das populações que viviam em tais construções também eram semelhantes, todas elas queriam participar da cidade, usufruir da malha de transportes, da sua rede de educação, da diversão por ela proporcionada e vários outros elementos que apenas poderiam chegar a eles se fossem amplamente massificados. Serviços que quando chegam, segundo o autor, chegam de forma precária. Ao contrário dos meios de comunicação em massa como o rádio e a televisão que eram presença certa nestes espaços, e o são ainda hoje, mesmo que outros serviços considerados básicos a um espaço urbano faltem.

Há semelhanças com o processo de massificação da cultura ocorrido na Europa durante o século XIX. No entanto, não haverá no Brasil antes dos anos 1960 uma indústria cultural, aponta Ortiz (1988), que possua o caráter integrador, vital ao conceito de Adorno e Horkheimer (1985), que mesmo na Europa<sup>36</sup> desponta apenas nas primeiras décadas do século XX. Segundo Ortiz (1988), a consolidação de uma sociedade urbano-industrial no Brasil irá acontecer nos anos 1940, década que marcaria o início da existência, portanto, de uma sociedade de massas. Todavia, se no caso europeu uma sociedade de massas é arrebatada pelos avanços tecnológicos da segunda metade do século XIX e do início do século XX, no Brasil estes preexistem à consolidação dessa sociedade urbana e massiva. Ou seja, enquanto na Alemanha entre 1933 e 1945 um rádio controlado pelo Estado, impulsionava o nazismo em todos os cantos daquele país (ARCANJO, 2006), o Brasil possuía no ano de 1945, a quantia de 111 estações radiofônicas, nenhuma dotada de alcance nacional, todas marcadas pelo localismo (ORTIZ, 1988). Essas diferenças não demonstram um atraso do Brasil em relação à Europa, mas um

---

<sup>35</sup> Estes quatro substantivos são exemplos de nomenclaturas latino-americanas dadas a um conjunto de construções precárias realizadas por habitantes citadinos que não possuíam condições de habitar regiões urbanizadas das cidades.

<sup>36</sup> Crary (2011) aponta a existência de movimentos de proliferação das novas tecnologias da indústria cultural, por exemplo através das exibições públicas de programas de rádio e TV, que apenas mais tarde seriam consumidos individualmente e peças presentes em quase todos os lares. As exibições públicas de TV, inclusive, eram parte do programa nazista para a difusão/reafirmção de seus valores na sociedade alemã.

caminho de modernização diferente traçado devido a diversas relações e configurações que foram historicamente estabelecidas.

Em 1950, o número de estações de rádio no Brasil sofre um salto, quase triplicando em cinco anos e chegando a 300 estações. Neste mesmo ano, pouco mais da metade da população brasileira com 15 anos ou mais não era alfabetizada (BRAGA e MAZZEU, 2017; PINTO; BRANT e PASCOM, 2000). Ou seja, podemos inferir que a proliferação do rádio, mesmo que neste contexto descentrado e ainda incipiente, como apontado por Ortiz (1988), possibilita às pessoas, mesmo aquelas que não sabiam ler e escrever, o consumo de produtos culturais criados com intenção de lucro. A produção cultural destinada a um consumo massivo, nesta primeira metade do século XX, terá como grandes alicerces: o modelo de imprensa estadunidense, sendo que os jornais ao contrário dos livros recebiam subsídios na importação de papel; a radionovela, assim como, sua vertente fotonovela, foram reinterpretadas no Brasil a partir de um modelo italiano do gênero; os programas de auditório, serão populares e servirão de termômetros às rádios; e no cinema os filmes de Hollywood e as chanchadas serão altamente consumidos (ORTIZ, 1988). As chanchadas trazem uma interessante confluência de elementos presentes no teatro ligeiro, uma manifestação já popular no Brasil, e que são reelaborados à produção cinematográfica. Destaca-se a existência de diversas semelhanças entre o teatro ligeiro e o melodrama praticado alhures.

A maior parte dos consumidores das chanchadas eram oriundos das classes populares, o que fez com que houvesse uma tentativa de criação de um polo cinematográfico no Brasil que produzisse estes filmes, a Atlântida. Neste mesmo contexto emerge a Vera Cruz, que intentava realizar uma aproximação do cinema nacional com o padrão estadunidense, e que Ortiz (1988) argumenta que foi uma iniciativa de frações das elites brasileiras com intenção de “elevar o nível cultural” do cinema brasileiro. Ou seja, o cinema enquanto instituição de aperfeiçoamento moral (ADORNO e HORKHEIMER, 1985), de certo modo, espelha a cultura local. Ortiz (1988) afirma que a tentativa desdobrada, sobretudo a partir dos anos 1940, é a de que a cultura brasileira se guie pela cultura estadunidense, o que rompe uma tradição de mirada à Europa como centro cultural do mundo, centro do qual irradiaria a própria ideia de civilização às terras brasileiras.

A inserção da televisão no Brasil se faz, justamente, logo após este período. Martin-Barbero (1997) aponta que a televisão ao ser inserida nos países latino-americanos, possuirá um caráter de padronização, sobretudo através da importação de programas e valores

televisivos estabelecidos nos territórios estadunidenses. Mas, a sua construção será realizada por capitalistas nacionais, que muitas das vezes, oscilavam entre o erudito e o popular, entre o artístico por essência e o técnico. Ortiz (1988) descreve este primeiro período da televisão como período de pioneirismo, no qual, inclusive as propagandas veiculadas pelas emissoras não relatavam as qualidades de produtos, mas advertiam os consumidores sobre a necessidade de consumo daqueles produtos para que a televisão no Brasil continuasse a existir. Uma das principais figuras e que pode ser lido como uma espécie de personagem sintética da época é Assis Chateaubriand, que funda uma emissora de televisão, mesmo após contratar um estudo de mercado estadunidense que chegou à conclusão de que o Brasil ainda não estava pronto para tal empreendimento. A possibilidade de sintetizar o momento através de Chateaubriand se dá, pois ele era um capitão de indústria<sup>37</sup> que se lançou no ramo da cultura e fundou a TV Tupi, a TV Cultura, o Museu de Arte de São Paulo (MASP), atuando sempre nas interfaces, entre entretenimento, educação, erudição e massificação. Este caráter de um capitalismo cultural não baseado em bases racionais de estudos de mercado, mas sim em *feelings*, intuições, não será apenas parte integrante da televisão, mas componente central à estrutura de toda a indústria brasileira voltada à cultura, por mais que as empresas de propaganda importassem estratégias estadunidenses, a publicidade e a programação das rádios e da TV eram feitas tendo como parâmetros dimensões subjetivas, como o “calor do público”, ou então, a quantidade de cartas recebidas.

Além disso é interessante notar que a TV como uma tecnologia comunicativa emergente teve uma aceitação maior pelas classes médias em ascensão na Alemanha (HABERMAS, 2003) e possuía uma dimensão modernizadora no Brasil, que possibilitava que ele dividisse com outros países as distinções de possuir um sistema televisivo (ORTIZ, 1988). Martin-Barbero (1997, p. 249) assinala que a OEA (Organização dos Estados Americanos) proclamará o mote: “não existe desenvolvimento sem comunicação”, de forma que “o *dial* dos aparelhos de rádio ficará saturado de emissoras mesmo em cidades sem água corrente e os bairros de posseiros serão povoados por antenas de televisão”.

---

<sup>37</sup> Ortiz (1988) se vale de dois tipos-ideais trabalhados por Cardoso (1964), o capitão de indústria que seria uma espécie de industrial que pauta suas ações pela personalidade nas relações estabelecidas no âmbito industrial, seja com funcionários, seja com parceiros comerciais, e, o *manager*, que corporificaria a racionalização econômica das técnicas de funcionamento da empresa capitalista, seja na relação com empregados seja em relação a outras empresas inseridas no mercado.

No fim dos anos 1970, Postman (1979) publica uma instigante reflexão acerca do consumo de televisão por infantes nos Estados Unidos. A argumentação de seu texto orbita a constatação de que a televisão havia se tornado o primeiro currículo [first curriculum] dos jovens estadunidenses da época. Especialmente, em razão destes consumidores mirins passarem em média o dobro de tempo em frente da televisão em relação ao tempo que estavam na escola. A partir disto ele realiza uma série de comparações entre a escola e a televisão, as considerando como entes que exercem influência sobre a juventude. Enquanto a escola se valia de uma compulsão legal para deter os alunos dentro de seus muros, a TV se utilizava de uma compulsão psicológica para prender os infantes frente a tela. Estes dois princípios diferentes constroem relações extremamente diferentes. A escola reforça certas hierarquias sociais e uma integração verticalizada de conhecimentos que necessita de desenvolvimentos posteriores, ao passo que a TV se centra em capturar a atenção e não necessita de qualquer requisito para a compreensão do que é apresentado em sua tela brilhante, muito menos demanda algum desenvolvimento posterior do consumido. “Ao contrário da escola, que seleciona primeiro as temáticas e depois tenta conceber métodos para atrair o interesse dos alunos, a televisão primeiro define formas de atrair a atenção e permite que o conteúdo seja moldado a partir delas<sup>38</sup> (POSTMAN, 1979, p. 164) [tradução nossa]”. Diferente da escola que se fia a uma lógica da penalização de condutas inadequadas, a televisão gratifica instantaneamente seus espectadores através da possibilidade de respostas emocionais e irrefletidas. A escola, por sua vez, prega que a recompensa dos estudos será angariada apenas no futuro e dentro da instituição, dos estudantes, espera controle cognitivo e racionalização de suas condutas.

Entre estes dois entes, os condutores responsáveis por “transmitir” algo às crianças e adolescentes seriam antagônicos. Pois, a televisão possuiria um currículo imagético, em oposição ao foco na palavra escrita realizado pela escola. Deste modo, simboliza-se de maneira diferente. Se proposições escritas podem ser verdadeiras ou falsas, imagens televisivas emitem o que Adorno e Horkheimer (1985) descreveram como uma autoridade desinteressada. Uma vez que a assimetria entre a televisão e um espectador é maior do que aquela entre a escola e um aluno, de modo que o currículo televisivo, ainda segundo Postman (1979), apesar de não demandar responsabilização por parte de quem o consome, é autoritário, ao mover-se apenas em uma direção. A estética televisiva ainda é descrita por Postman (1979) como quase

---

<sup>38</sup> Do original: “Unlike the school, which selects its subject matter first and then tries to devise methods to attract interest in it, television first selects ways to attract interest and allows content to be shaped accordingly”.

religiosa, em razão dos ensinamentos morais através do emocional realizados. Postman (1979), dentre outras coisas, ainda destaca que o consumo de comerciais representa o maior volume de informações consumidas pelos espectadores. Nos aproximando à perspectiva de Wenger (2013) de que sempre estamos aprendendo algo, mesmo que isto não seja o declarado/planejado, Postman (1979) argumenta que esta forma de interação humano-máquina condicionaria a concentração a se limitar ao mesmo estímulo por curtos períodos de tempo e propagaria os valores/estilos de vida presentes nos reclames. Uma filiação à linguagem publicitária se torna difundida a ponto de Türcke (2010) asseverar que esta se tonou a forma comunicativa por excelência no início dos anos 2000.

No Brasil, a televisão irá se consolidar como meio de comunicação entre os anos 1960 e 1970. De modo que em 1970, 56% da população era atingida pela programação televisiva. Em 1982, o número de domicílios com ao menos um aparelho televisor chega a 73% (ORTIZ, 1988). Alguns anos mais tarde haverá uma relação quase direta entre a casa e a TV no Brasil, em 2012 os lares que possuíam ao menos uma televisão atingem as cifras de 97,21%<sup>39</sup>. No mesmo ano a porcentagem de domicílios no Brasil com ao menos uma geladeira era de 96,65%<sup>40</sup>, além disso, no mesmo ano, 94,72%<sup>41</sup> dos lares brasileiros possuíam água encanada. Contudo, cabe comentar que os dados sobre os domicílios com um aparelho televisor começam a declinar muito levemente em 2013, na casa dos centésimos, ao passo que os lares com geladeira, veem seus números subirem pouco a pouco. Fato que pode demonstrar declínio da TV como objeto central ao consumo de produtos da Indústria Cultural.

A consolidação da TV como meio de comunicação nacional se constrói a partir de seu uso como meio de integração do território nacional. Ortiz (1988) explora esta construção como uma face da amálgama dos interesses do governo da ditadura militar brasileira e dos empresários da comunicação. Na área de infraestrutura, em 1965, foi criada a EMBRATEL (Empresa Brasileira de Telecomunicações), no mesmo ano, o Brasil se associou a INTELSAT (International Telecommunications Satellite Organization), um consórcio intergovernamental

---

<sup>39</sup> Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio. Disponível em: <https://serieestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=6&op=0&vcodigo=PD282&t=domicilios-particulares-permanentes-posse-televisao> (Acesso em 03/12/2020).

<sup>40</sup> Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio. Disponível em: <https://serieestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=6&op=0&vcodigo=PD279&t=domicilios-particulares-permanentes-posse-geladeira> (Acesso em 03/12/2020).

<sup>41</sup> Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio. Disponível em: <https://serieestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=6&op=0&vcodigo=PD274&t=canalizacao-interna-agua-domicilio-origem-abastecimento> (Acesso em 03/12/2020).

que gerenciava uma série de satélites de comunicação e oferecia serviços de teledifusão. Em 1967, foi criado o Ministério das Comunicações, e em 1968 foi inaugurado um sistema de micro-ondas que conectaria todo o Brasil, o que de fato ocorreu apenas em 1970 com a finalização de sua implementação na área amazônica. O Estado militarizado não apenas outorga a operação de todo esse sistema a empresas privadas, como irá reverter enormes quantias monetárias à propaganda. Ou seja, esta integração nacional pela via de uma indústria de bens culturais foi motivo de júbilo para empresários e militares. O modo como o Brasil constitui sua rede nacional de transmissão televisiva é um exemplo daquilo que Lazzarato (2017) nomeia de governamentalidade neoliberal. Neste arranjo, o Estado assume os ônus e repassa as empresas os bônus da formatação estrutural das configurações sociais e materiais para um fim que gere dividendos a estas. Ou seja, a temporalidade da consolidação da indústria cultural brasileira demonstra a já existente guinada a meios de governamentalidade distintos daqueles presentes na aurora do século XX, quando uma indústria cultural se consolidou em países como a Alemanha.

A discussão acerca da censura empreendida pelos militares no período, realizada por Ortiz (1988), ilustra muito bem a confluência de interesses entre elites militares e empresariais. Para os militares, a censura servia como forma de repressão e disciplinamento, ou seja, a ideia não era apenas a de reprimir certas condutas e ideias que poderiam ser consideradas como um perigo a ordem política instituída, mas também promover certos valores morais. De modo que a ação militar não se opunha as esferas culturais, mas sim, desejava atuar junto a elas. De modo que, as diferenças entre censores e produtores de cultura industrializada não residia numa discussão sobre liberdade de expressão. A grande preocupação destes produtores eram as dimensões mercadológicas, pois, por vezes, a censura realizada impedia a comercialização de bens culturais potencialmente rentáveis ao empresariado. Desta forma, as contradições entre a censura e a cultura produzida industrialmente se expressam apenas de forma pontual, sendo o rigor da censura militar a principal pendenga, e não a existência desta censura. A vontade de conquistar o mercado interno, agora unificado, era tão grande que emissoras de TV como a Tupi e a Globo, assinaram em 1973 um acordo de autocensura de modo a controlar e redimensionar o conteúdo de seus programas populares, para evitar que estes fossem espetáculos “degradantes” na visão militar.

O investimento em infraestrutura realizado pelo governo possibilitou a criação de redes de rádio e TV, que através de afiliadas regionais disponibilizavam seus programas ao país inteiro. De modo que, um mesmo programa poderia ser assistido de forma simultânea por

moradores de Oiapoque e do Chuí. Concomitantemente a integração, até então uma peça ausente à indústria cultural brasileira, outros elementos apontados por Adorno e Horkheimer (1985) na sua conceituação de indústria cultural, também irão emergir com força, neste período de ditadura militar, como a padronização de conteúdos e a racionalização da produção cultural. De modo que as opções de consumo cultural se multiplicaram e diversos perfis de consumidores foram atingidos e integrados. De forma que, outro ponto importante de inflexão no período é a multiplicação quantitativa de opções culturais que poderiam ser consumidas. O ramo editorial é paradigmático para compreendermos isto, pois a Editora Abril, expande seu leque de opções de modo a tentar compreender diversos segmentos da população, sejam os universitários com a coleção “Os Pensadores”, sejam os amantes de veículos com a revista “Quatro Rodas”, entre diversas outras publicações como as revistas “Cláudia” e “Placar” que também possuíam como alvo nichos específicos. Podemos observar no Brasil a dinamização cultural através de um aumento vertiginoso de opções culturais, dinâmica apontada por Rosa (2019), como uma das causas da aceleração do tempo social. Esta expansão quantitativa faz parte também do processo de racionalização das produções culturais.

Neste processo de racionalização, os capitães de indústria deixam de possuir espaço, sendo o mercado cultural tomado pela figura dos *managers*. A ideia de missão que figuras como Chateaubriand possuíam ao trazer a televisão para o Brasil tão presente nos anos 1950, é substituída pela lógica do cálculo. Ortiz (1988) debate diversas dessas racionalizações que irão acompanhar as cadeias de TV, jornais como a Folha de São Paulo, e as empresas de publicidade e propaganda. Ao que tange o terreno da publicidade cabe salientar a criação de cursos e de agências no período, bem como, a proliferação de empresas que se dedicavam a pesquisar hábitos de consumo e aferir os resultados da publicidade e dos produtos culturais de forma geral. Ortiz (1988, p. 144) afirma que “a implantação de uma indústria cultural modifica o padrão de relacionamento com a cultura, uma vez que definitivamente ela passa a ser concebida como um investimento comercial”. Ou seja, toda uma outra dinâmica social se constrói no Brasil a partir desse período.

Outro ponto chave para a compreensão da televisão e sua inserção na dinâmica social está no paradigma sobre o qual ela se espalha. Martin-Barbero (1997, p. 250) argumenta que na América Latina a TV se espalha a partir de duas lógicas estruturantes: a privatização das redes e a constituição de um só público, de modo que “sejam reabsorvidas as diferenças, a ponto de confundir o maior grau de comunicabilidade com o de maior rentabilidade econômica”, pela produção de um “discurso que, para falar ao máximo de pessoas, deve reduzir

as diferenças ao mínimo, exigindo o mínimo de esforço decodificador e chocando minimamente os preconceitos socioculturais das maiorias”, o autor aponta os Estados Unidos como irradiador deste modelo de televisão. Este modelo de produção televisiva é estruturado à obtenção de retorno econômico. Hall (2013) assevera que há uma relação vital entre a produção e o consumo de produtos veiculados por meio da televisão. Pois, a audiência fornece aos produtores de conteúdo uma série de *feedbacks* indiretos. De modo que é necessário que aquilo que está sendo veiculado estabeleça uma identificação no espectador de modo que este identifique plausibilidade, o que produz legitimidade. Ou seja, dentro da construção da programação televisiva, para que esta gere retornos financeiros vultuosos, é necessário que estas se filiem as “leituras preferenciais” de mundo que sua audiência se identifica. Contudo, este modelo traz consigo diversas contradições. Hall (2013) trabalha com o exemplo de um trabalhador que concorda com o discurso midiático sobre o congelamento de salários como forma de controle da inflação, ao mesmo tempo que entra em greve para que sua categoria profissional específica receba aumento de salários. Justamente sobre essas constantes contradições um público televisivo se forma.

A partir de produções culturais diversos outros elementos da cultura estadunidense são exportados ao mundo e incorporados por diferentes populações, seja o *jeans*, seja o discurso terapêutico (ILLOUZ, 2007). A autora argumenta que elementos de uma lógica psicológica se propagaram através de livros, seja os de autoajuda, ou aqueles com histórias inspiradoras ou de sucesso no sistema capitalista, assim como, pelas companhias multinacionais que passaram a se valer da lógica terapêutica como forma de maximizar a produção e seus ganhos, bem como, com a televisão e com o cinema. De certa forma, poderíamos identificar uma perpetuação de uma cultura estadunidense durante todo o século XX, que vai para além da reafirmação ideológica presente nos embates da Guerra Fria. Martin-Barbero (1997) encontra na televisão uma padronização de modelos estadunidenses nas formas de compreender e olhar para o mundo, que funcionavam como uma nova forma de colonização dos seres humanos. Deste modo, a partir de uma consolidação da indústria cultural o mercado poderia educar seus consumidores enquanto os entretém. Ou seja, a Indústria Cultural possui um potencial especial de educar as pessoas de modo que estes se tornem consumidores, ou se reafirmem como tal. Türcke (2001) descreve a existência de uma busca por um logotipo, na qual as pessoas passam a ser classificadas e se enxergam no mundo através das marcas que vestem, ou dos objetos que possuem. Deste modo, fica evidente que mesmo antes da disseminação massiva de tecnologias

digitais à população em geral, já havia um movimento de colonização onírica dos seres humanos, apenas potencializado de maneira brutal nas últimas décadas.

As dimensões mercadológicas, portanto, se tornam centrais para compreendermos a cultura que se estabelece no século XX. Pois, ao mesmo tempo que a reprodutibilidade técnica aproxima as massas aos produtos da cultura (BENJAMIN, 2000), os encapsula no papel de consumidores de cultura (CANCLINI, 1995). Entretanto, o advento de outras tecnologias irá borrar as fronteiras entre consumidores e produtores<sup>42</sup> de elementos culturais e reforçar as dimensões mercadológicas como mediadoras da cultura. Há, portanto, um aprofundamento no tecido social daquilo que Simmel (2005) havia classificado como espírito contábil. Deste modo, a formação cultural fora do ambiente escolar passa a ser então mediada quase que inteiramente por desígnios mercadológicos. Obviamente que podem ser apontadas exceções a este processo, ao mesmo tempo que pode se apontar a penetração da indústria cultural na escola, seja na utilização de filmes e jornais como elementos pedagógicos, ou então, com a utilização de *softwares* pedagógicos (PUCCI, 2004), ou mesmo pelas recorrentes iniciativas de modernização do espaço escolar, iniciadas nas últimas décadas do século XX e aprofundadas enormemente nas primeiras deste século (PRAZERES, 2013).

Se na aurora da indústria cultural os atores e atrizes do cinema alçadas as posições de estrela eram o desejo de imitação das massas (ADORNO e HORKHEIMER, 1985; MARTIN-BARBERO, 1997), o pesquisador colombiano aponta que as novas tecnologias passam a ser cada vez mais colocadas no papel de “estrelas” de produções, como as de ficção científica, por exemplo. Ou então, se tornando elementos de distinção ou de posse de certo logotipo, como os descritos por TÜRCKE (2001)<sup>43</sup>. O movimento de alçar ao estrelato as tecnologias desenvolvidas a partir do século XX - dentro dos âmbitos que nos importam - é fruto não apenas de condições pré-existentes. Estas fornecem um terreno de mediação para estas novas tecnologias de comunicação, que trazem consigo novas sensações aos seres humanos e mudam a forma com que estes experienciam o mundo. TÜRCKE (2010), francamente apoiado nas afirmações de Walter Benjamin de que o cinema produz um choque imagético em seu espectador, afirma que

---

<sup>42</sup> Adorno e Horkheimer (1985) já haviam percebido que as pessoas nas cidades haviam se tornado produtoras e consumidoras de uma grande diversidade de produtos. A ascensão de tecnologias, como as ferramentas digitais de comunicação, apenas possibilita que esta lógica seja absorvida pelas indústrias de produtos culturais.

<sup>43</sup> Os anúncios da Apple de novos produtos são um visível desdobramento deste fenômeno, a estrela da companhia no fim do dia sempre será o Iphone, ou outro dispositivo tecnológico. Ver a apresentação do primeiro modelo de Iphone desenvolvido pela companhia Apple em 2007 para uma visualização do fenômeno <https://www.youtube.com/watch?v=vN4U5FqrOdQ> (Acesso em 20/07/2023).

há uma conexão entre estímulo imagético e vício, pois ambos possuiriam a mesma base tríade: divertir, entreter e distrair. Hoje, há uma grande quantidade de estudos que tentam compreender se, e de que forma os dispositivos de tecnologia digital causariam vício nos seres humanos (HAUG *et al.*, 2015; PANOVA; CARBONELL, 2018<sup>44</sup>). No entanto, de vital importância é identificarmos que estes dispositivos mudaram a forma como experienciamos o mundo e que existe uma dimensão de aprendizado enquanto os seres humanos consomem algo que os entretêm, os distrai e os diverte (TÜRCKE, 2010). Não à toa, Türcke (2010) enxerga que a linguagem publicitária se infiltra no cotidiano de modo a ser, hoje, a tônica comunicativa de países ocidentalizados, os quais seus habitantes são bombardeados por publicidade na maior parte de seu dia. Podemos afirmar que as sensações produzidas pelos dispositivos, assim como, as produções culturais em formato de mercadoria mediam um processo educativo em massa e de forma individualizada.

Uma das expressões deste processo é a estilização da vida, analisada por Usher (2013). O autor classifica a lógica que engloba tal processo como cultura de consumo, na qual a própria aprendizagem passa a ser integrada como uma experiência a ser consumida, em um modelo no qual o aluno (consumidor) interage com o professor (facilitador), de modo que a motivação para o aprender deve ser realizada seguindo aquilo que possa ser interessante aos estudantes. Neste ínterim, os educadores passam a ser parte da indústria da cultura ao serem alocados no papel de comentaristas de notícias, obras escritas ou audiovisuais, produzidas sob a égide da indústria cultural, ou mesmo, quando se colocam na posição de vendedores de conhecimento, ao tentar convencer os estudantes a se engajar a fim de aprenderem determinados conhecimentos.

Concomitantemente, os próprios *selves* studentis se produzem, hodiernamente, como projetos de *self*. Ou seja, toda uma dinâmica de “escolhas” que vimos com Dubet (1998), reaparece na discussão perpetrada por Usher (2013), mas este situa a construção desses *selves* em intricada relação com a mídia, a publicidade e o consumo. De modo que, estas pessoas constroem seus estilos de vida, tendo como direcionamento a busca da satisfação do prazer imediato. Duas consequências são percebidas advindas disto, a primeira remete a uma multiplicação dos conhecimentos legítimos, legitimados pela experiência, que não raro, se encontra refém de um estilo de vida que busca insaciavelmente o prazer, de modo que a

---

<sup>44</sup> Os dois trabalhos citados chegam a resultados diversos, sobre a existência ou não de vício entre os usuários de *smartphones*.

hierarquização dos conhecimentos se encontra enfraquecida no tecido social. E, por outro lado, se valoriza cada vez mais a individualidade e a diferença, assim como um “realizar-se, descobrir a verdade sobre si mesmo e aceitar a responsabilidade sobre si torna-se pessoalmente desejável e economicamente funcional” (USHER, 2013, p. 209). Sendo que a ênfase deste processo recaí sobre o autoaperfeiçoamento, o autodesenvolvimento e a autorregulação, sendo que estas dinâmicas são apresentadas às pessoas como empoderadoras ou até mesmo prazerosas. Esta estilização da vida fomenta, segundo Usher (2013), a adaptação das pessoas, que não mais tentam mudar o contexto no qual vivem, mas desejam se moldar a ele, através de “autoaperfeiçoamentos” e outros processos, que incidem sobre elas e que advém, sobretudo, da popularização da psicologia (ILLOUZ, 2007 e 2008) e de sua nova faceta do século XXI, a psicologia positiva (CABANAS e ILLOUZ, 2019).

Neste capítulo, discutimos, até agora, acerca da Modernidade, de sua aliança com a escola e do aparente descompasso entre estas duas, suscitado por uma multiplicação dos espaços de formação, e pelo espraiamento no tecido social de uma lógica na qual até a experiência educativa passa a ser encarada sobre a apreciação de um “eu” consumidor. Nos aprofundaremos nas questões que envolvem este novo viés cultural nas próximas duas seções.

### **Reconfigurações entre o público e o privado**

A existência de agrupamentos humanos em áreas que podem ser classificadas como urbanas remete a dezenas de séculos antes de nosso calendário começar a contabilizar os anos. No entanto, as cidades na Modernidade apresentam um caráter que as distingue daquelas de outros tempos históricos. Simmel (2005) defende que a especificidade da metrópole da Modernidade é o espírito contábil, o qual possibilita que todas, ou quase todas, as relações sejam subsumidas a um denominador comum, o dinheiro. Sennett (2014), em outra direção, tenta compreender algo semelhante ao tematizado por Simmel, ao se debruçar sobre a seguinte questão: como a maior densidade populacional urbana da história da humanidade culminou numa valorização quase irrestrita do privado frente ao público? Se para Habermas (2003) a esfera pública burguesa começou a declinar no século XIX, ao nos atermos nas análises históricas de Sennett (2014), ela fora apenas um sopro no meio do turbilhão de mudanças estruturais as quais a Europa vivia naqueles séculos. Sennett (2014) ao se debruçar sobre os papéis públicos, ou seja, as condutas aceitáveis, ou não, perante pessoas desconhecidas, nos fornece interessantes pistas sobre as formas como as sociedades europeias incubaram diversos

elementos culturais que hoje se encontram espalhados pelo mundo, especialmente em configurações sociais ocidentais e ocidentalizadas.

As descrições de Sennett (2014) acerca do Antigo Regime francês do século XVIII são caras no sentido de fornecer elementos para pensarmos a existência de uma certa sociabilidade pública do período. Pois, justamente nesta época a ascensão de uma burguesia mercantil, uma classe que possuía riqueza comparável a dos nobres, mas que não fazia parte de suas linhagens, compreendia pessoas que passaram a ser inclassificáveis, segundo os antigos parâmetros. Simultaneamente a isto, cidades como Londres e Paris, mesmo não sendo centros industriais, começavam a receber ondas de migração fazendo com que o espaço urbano passasse a ser uma imensa reunião de desconhecidos. Neste ínterim, as roupas e acessórios presentes nas vestimentas passam a demarcar os locais hierárquicos das pessoas na estrutura social, de modo a guiar as relações sociais. Este sistema cognitivo de sinais funcionava como espécie de força conservadora de uma ordem fadada a desaparecer, e, segundo Sennett (2014), era amparado pela lógica teatral. O teatro como metonímia e metáfora da ordem social, na obra de Sennett (2014), aparece como meio pelo qual o autor tenta compreender a intersecção entre circunstâncias e desejos. Nas configurações sociais observadas por ele no século XVIII, estar em público implicava em demonstrar emoções, conduta que foi sendo abandonada com o tempo e com o deslocamento da apresentação de emoções exclusivamente à esfera privada. Todavia, neste contexto, a sociabilidade pública se constituía como uma espécie de lazer, o que permitia certa maleabilidade social. Sennett (2014) relata que, principalmente, os nobres em público não possuíam reservas, quando no teatro, se colocavam praticamente dentro do espetáculo, sentindo-se inclusive na liberdade de aparecer no palco, ou de demonstrar suas emoções em alto e bom som. Nos cafés, pessoas de diversas classes sociais debatiam os mais diversos assuntos, desde que não envolvessem suas vidas pessoais, de modo que nestes locais todos possuíam certa voz e certa vez.

O paradigma teatral da sociabilidade pública, na qual todos representavam e isto era considerado autêntico e esperado, é deslocado a segundo plano no século XIX. O crescimento vertiginoso das cidades e a proliferação de sociabilidades públicas fugazes como as vivenciadas nos passeios a pé, ou então, a formação de clubes exclusivos que se propunham justamente a ser a antítese dos cafés vão consolidando uma cultura cada vez maior de isolamento, processos que podem ser identificados como privatização da vida cotidiana. A metonímia/metáfora que Sennett (2014) utiliza para descrever o período é a loja de departamentos. Pois, apesar de propiciar uma vida pública intensa, estas lojas a tornavam pouco sociável, acabando, inclusive,

com personalidades dos processos de compra e venda de outrora, como a pechincha, categorizada pelo autor como um ritual. As lojas de departamento com preços fixos foram precisamente uma resposta às demandas fabris. Entre estes *boulevards* onde circulavam diversas pessoas, o foco começou a repousar na compra de produtos, muitas das vezes, mistificados por lojas que chamavam atenção de potenciais consumidores ao exibir alguma peça exótica ou excentricidade em sua fachada, de forma a gerar um certo feitiço sobre as mercadorias, prática que irá se tornar cada vez mais difundida e racionalizada com os avanços da psicologia a serviço da publicidade. De modo que o feitiço pretendido passa a ser cada vez mais prender a atenção do consumidor, para que este consuma o reclame e posteriormente o produto (CRARY, 2013), ou então, que imagine estar comprando um logotipo que o distinga (TÜRCKE, 2001), ou mesmo, se inserindo em um estilo de vida que deseja, através do consumo de determinado produto.

No contexto social relatado por Sennett (2014), as roupas que outrora serviam para demarcar a ordem social, passam a se homogeneizar. Paralelamente a este processo, a personalidade passa a ser mistificada e ao ser visualizada em público uma pessoa não mais seria avaliada pelo que representa, mas julgada por sua personalidade, o que fez as pessoas se preocuparem, cada vez mais, em demonstrar o mínimo de suas emoções nestes espaços. A lógica do espaço público como local de uma sociabilidade ligada ao lazer se desfez em prol de um retraimento defensivo dos sentimentos frente a desconhecidos e o aumento da passividade. Surge, neste contexto, a figura do espectador que em silêncio apenas observa o espetáculo, não tenta fazer parte dele, não demonstra sentimentos de forma expansiva.

Outras esferas sociais acompanham as mudanças, as arquiteturas teatrais passam a orbitar não mais sobre aqueles que iriam assistir as peças - sendo que muitas vezes era mais fácil observar os camarotes do que o palco em si – mas, sobre o palco e os artistas, que passam a se tornar figuras públicas *par excellence*. Fato que começa a gerar uma certa veneração sobre elas. De mesmo modo, os projetos urbanos passam a ser desenhados de modo a isolar moradores de áreas pouco nobres em seus redutos, ofertando uma dinâmica de transporte que os permitia com facilidade apenas ir ao trabalho e a locais de consumo, mas os impedia de viver a cidade e seus espaços públicos plenamente. Sennett (2014) ainda aponta que locais como praças passam a ser remodeladas e vão perdendo as dinâmicas sociais que outrora nelas aconteciam.

A América Latina vive, com diversos nuances e especificidades, processos que são descritos de forma parecida ao que acontecia em terras europeias. Ramos (2009), a partir da análise de cronistas de diversos locais e nacionalidades do subcontinente, percebe que o *flâneur* burguês europeu se corporificava em terras latino-americanas, num *flanear*. Este *flanear* ocorria tanto nos passeios a pé pelas ruas das cidades, ou então, através da leitura da sucessão de fragmentos urbanos que eram apresentados pelos periódicos de informação. Ao experimentar a cidade como esta sucessão de fragmentos as pessoas a ordenavam a partir da retórica do passeio, ou da crônica. Pois, justamente o *flanear* se corporifica como prática social distinta das caminhadas que possuíam outrora as praças públicas como destino. A atenção das pessoas se voltava cada vez mais às vitrines. Uma mirada que transformava a cidade em salão, aglutinando as atividades urbanas e as mercantis. Ao realizar estes movimentos as pessoas passam, cada vez mais, a voltar-se para seu interior, fomentando a sociabilidade, daquilo que Ramos (2009) nomeia de sujeitos privados. Bem como, é interessante notar que a notícia fragmentada apresentada pelos jornais descrita por Postman (2005), é classificada por Ramos (2009) também como um *flanear*. Ou seja, o passeio dos olhos por notícias diversas, possuiria grande similaridade com o passeio realizado no qual o foco era a vitrine das lojas. Pois, do mesmo modo que uma pessoa lia diversas notícias descontextualizadas em sequência, ela observava uma sequência de produtos descontextualizados em sequência. A fragmentação se consolida como parte constitutiva da experiência humana situada em configurações sociais ocidentais e ocidentalizadas.

Podemos traçar também, a partir de Habermas (2003), a existência e esfacelamento de uma famigerada esfera pública. Habermas delimita seu auge no século XVIII, dentro de círculos literatos burgueses. Dentro desta esfera pública, apenas homens proprietários e que não dependiam de outros à sua subsistência, eram sinônimos de seres humanos, ou seja, discutiam questões das mais diversas. Esta dinâmica era possível graças a uma diferença entre vida pública e vida privada muito bem delimitada. Na qual na vida pública este homem realizava discussões de ordem das mais diversas, ao passo que em sua profissão e sua família detinha o papel de patriarca, possuindo uma autonomia da esfera do público.

Simultaneamente a este processo, no século XVIII, a população, principalmente, nas grandes cidades, passa a ser objeto direto de governo, sendo impelida a produzir riquezas, de modo que começa a imperar uma produção do interesse coletivo a partir do jogo do desejo (FOUCAULT, 2008a). Foucault (2008b) afirma que os processos de racionalização da Modernidade, em especial, a partir da influência dos processos de mercantilização, deslocam

a ideia de que governar é governar um território, para um enfoque na ideia de que governar é governar aquilo que se encontra dentro de um território. Não à toa, Sennett (2014) narra uma série de reformas urbanas ocorridas em Paris e Londres que restringiam a circulação de certas pessoas a determinados bairros, salvo, em ocasiões nas quais estas se deslocavam para realizar compras ou ir ao trabalho, por exemplo. Assim como, os processos de proliferação de doenças também foram racionalizados, o que contribuiu às mudanças urbanas, ao que tange sua organização espacial, a fim de detê-los (STEVEN, 2008). De modo que, apesar da existência daquilo que Habermas (2003) nomeou de esfera pública, fora durante o século XVIII um dos momentos mais drásticos da centralização do poder de governo de populações sobre o Estado, ao mesmo tempo que o mercado consolidava-se como figura central para a qual se dirigiam a maior parte das benesses destes governamentos (FOUCAULT, 2008b).

Contudo, no século XIX, diversos processos fomentaram uma interpenetração das esferas público e privada. Habermas (2003, p. 174) assinala a extensão do sufrágio como um destes processos. Assevera que “as grandes massas agora admitidas à cogestão, conseguem traduzir os antagonismos econômicos em conflitos políticos”. Desta forma, questões relacionadas ao trabalho que outrora se encerravam no mundo privado, passam a ser discutidas no âmbito público. Dentro desta dinâmica, o Estado começa a mediar cada vez mais relações, antes destinadas à esfera privada, de modo que será necessário a elaboração de um novo Direito, referente a questões sociais. Dentro desta teia complexa de processos sociais que ocorreram durante o processo de consolidação da Modernidade, Marshall (1967) narra os processos de estabelecimento dos direitos civis, políticos e sociais das massas europeias como processos que em nenhum momento retiraram a centralidade do mercado, como ente para o qual os Estados, mesmo parecendo ceder a seus súditos, se dedicavam. Ou seja, apesar da diminuição da esfera pública burguesa, o poder de governo dessa classe se expandia, através de aparentes concessões que além de manter a ordem já estabelecida, serviam simultaneamente como meio de aperfeiçoamento desta mesma ordem. Um dos exemplos citados por Marshall (1967) é a obrigatoriedade de um certo tempo de estudos às crianças, que surge como um direito, mas o qual deveria, inclusive coercitivamente, ser garantido pelo Estado. Estas ambiguidades revelam a multidimensionalidade dos processos sociais que ocorreram neste período.

Outro processo destacado por Habermas (2003) é o declínio de uma esfera literária pública, que permitia um processo de subjetivação burguês que delimitava as fronteiras entre o público e privado, bem como, permitia um potencial de comunicação pública. Contudo, a

energia dispendida nas interações públicas passa a ser direcionada ao lar. As transformações que ocorreram na Europa durante o século XIX, marcaram também uma mudança na forma de se conceber o habitar uma casa, há uma crescente preocupação com o mobiliário, com a decoração, aspectos que serão difundidos e serão a tônica de um modo de viver que se irradia a partir da Europa Ocidental:

O *intérieur* do século XIX. O espaço se disfarça, assumindo a roupagem dos estados de ânimo como um ser sedutor. O pequeno-burguês satisfeito consigo mesmo deve experimentar algo da sensação de que no aposento ao lado pudessem ter ocorrido tanto a coroação do imperador Carlos Magno como o assassinato de Henrique IV, a assinatura do Tratado de Verdun ou o casamento de Otto e Teófania. Ao final, as coisas são apenas manequins e mesmo os grandes momentos da história universal são apenas roupagens sob as quais elas trocam olhares de conivência com o nada, com o trivial, com o banal. Semelhante niilismo é o cerno do aconchego burguês; (...) que assim revela como o *intérieur* dessa época é, ele mesmo um estimulante da embriaguez e do sonho. Aliás este estado de espírito implica uma aversão contra o espaço aberto, por assim dizer, urânico, que lança uma nova luz sobre a extravagante arte decorativa dos espaços interiores da época. Viver dentro deles era como ter se enredado numa teia de aranha espessa, urdida por nós mesmos, na qual os acontecimentos do mundo ficam suspensos, esparsos, como corpos de insetos ressecados. Esta é a toca que não queremos abandonar. (BENJAMIN, 2009, p. 251)

Percebemos que a casa se transforma num casulo, uma toca da qual não se quer mais sair (BENJAMIN, 2009). Uma das características notáveis deste triunfo do *intérieur* sobre a esfera pública é a importância, cada vez maior, que o mobiliário irá receber. Dentre as diversas passagens, que Benjamin (2009) utiliza para demonstrar esta crescente importância, se encontram desde artigos de jornais, até análises sociológicas como as empreendidas por Simmel. O caráter sedutor de uma residência que não irá possuir as mesmas características que as nossas, mas que já era formatada a partir da lógica daquilo que hoje concebemos como *conforto*. Palavra que outrora - em inglês, *comfort* - significava o consolo dispendido pelo Espírito Santo, passa a designar uma preferência, um bem-estar, para enfim, indicar o que até hoje ela significa que é a comodidade racional (BENJAMIN, 2009). Esta valorização do interior ocorre precisamente em concomitância ao consumo de bens culturais destinados ao lazer, que como vimos em seção anterior não se inicia no século XX. Também, vale ressaltar que estes bens culturais eram produzidos sobre princípios sociopsicológicos de uma experiência não acumulativa, o que implica dizer que eram produzidos para consumo instantâneo sem nenhuma necessidade de preparação para tal.

Estes processos vêm de encontro ao que fora debatido a partir de Martin-Barbero (1997), que assim como Habermas (2003), enxerga no século XIX um momento de inflexão.

Ressalta-se que os autores enxergam os processos a partir de enfoques diferentes. A grande participação e organização popular do século XIX, reverbera de diversas formas, seja alterando as estruturas do Direito, ou do mundo público e privado, ou então, abrindo as portas à produção massiva de bens culturais. Esta produção massiva, possibilitada em grande parte pela concentração de moradores nas grandes cidades, sejam estes proprietários ou trabalhadores foi escrutinada de forma diferente pelos autores. Habermas (2003) identificou a decadência da esfera pública burguesa, ao passo que Martin-Barbero (1997) enxergou uma forma de frear a transformação da cultura popular em uma cultura de classe. Ou seja, nesta segunda perspectiva, a aproximação e a cada vez maior abertura da burguesia e de seus elementos culturais transmitidos através de fórmulas psicológicas de assimilação rápida, articuladas com elementos que estavam a séculos na cultura popular solidificam uma cultura de massas na Europa. De modo que:

Dizer "cultura de massa", em geral, equivale a nomear aquilo que é entendido como um conjunto de meios massivos de comunicação. A perspectiva histórica que estamos esboçando aqui rompe com essa concepção e mostra que o que se passa na cultura quando as massas emergem não é pensável a não ser em sua articulação com as readaptações da hegemonia, que, desde o século XIX, fazem da cultura um espaço estratégico para a reconciliação das classes e a reabsorção das diferenças sociais. As invenções tecnológicas no campo da comunicação acham aí sua forma: o sentido que vai tomar sua mediação, a mutação da materialidade técnica em potencialidade socialmente comunicativa (MARTIN-BARBERO, 1997, p. 191).

Além disso, o estabelecimento de uma cultura de massa coincide temporalmente com a consolidação de uma configuração capitalista monopolista e a ascendência do vocábulo cultura como síntese de atividades humanas incrivelmente díspares, como religião, ciência, valores, costumes (ADORNO, 2019). Este denominador comum, "cultura", contém virtualmente a catalogação e classificação "que introduz a cultura no domínio da administração (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 108)". Esta administração será realizada por *experts* através da consumação de uma racionalidade instrumental (ADORNO, 2019). Por outro lado, a liberdade formal das pessoas sob este sistema é constantemente reafirmada. De mesmo modo que a sociedade administrada é mistificada e ocultada por diversos elementos ideológicos (CROCHICK, 2021). O próprio triunfo das grandes corporações que cada vez mais irão administrar, muitas vezes, diretamente a vida das pessoas, sem mais a intermediação do Estado (LAZZARATO, 2014) é apresentado pela indústria cultural como eternidade da livre iniciativa empresarial (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

Ademais, podem ser identificados processos miméticos entre os consumidores e os produtos da indústria cultural (ADORNO; HORKHEIMER, 1985) que reorganizam as formas de estruturação de um “eu” e alimentam a proliferação do espírito contábil descrito por Simmel (2005) às mais íntimas esferas da vida humana. Illouz (2007), em seu trabalho acerca da cultura terapêutica, constata que durante todo o século XX, algo que se pode chamar de esfera pública foi tomada por um avanço da publicização de um “eu” interior sobre ela, na mesma medida em que este “eu” fora mercantilizado. A autora localiza em Adorno, um certo pioneirismo ao pensar sobre esta questão da mercantilização do “eu” e aponta que é impossível distinguir os processos de racionalização e mercantilização da personalidade. A figura deste “eu” mercantilizado é evidenciado nas ponderações de Türcke (2010) acerca da compulsão por emitir dos seres humanos hodiernamente e como esta compulsão se corporifica através da utilização de uma linguagem publicitária, como forma de autopromoção, ou de inserção em certos contextos sociais.

Por fim, podemos notar que as dimensões culturais que englobam as relações entre esferas públicas e privadas, se condicionam a certos movimentos de governo. Pois, as articulações e readaptações da hegemonia, bem como, as reorganizações urbanas, ou mesmo, as remodelações na forma de se apresentar um “eu” em público, compõem o horizonte dos processos sociais que brevemente discutimos. Assim como, as pessoas pertencentes as massas aceitas como sujeitos políticos serão prontamente distanciadas do papel de participantes ativos da política e relegados ao papel de consumidores que devem apenas escolher dentre opções pré-definidas.

### **A subsunção da cultura ao dinheiro e outras dinâmicas**

“O ambiente de socialização consiste em um uma  *fusão* entre a  *vida cotidiana* e a  *cultura popular*” (grifado no original) afirma Ziehe (2013, p. 226-227) acerca das configurações hodiernas. Esta dinâmica, de certa forma, concretiza os processos de interpenetração entre o público e o privado que discutimos na seção anterior. Os ambientes sociais, envoltos pelas lógicas da Modernidade Tardia, são ambientes nos quais elementos culturais massificados são constantes na vida cotidiana das pessoas, estão presentes em elementos culturais que elas escolhem consumir, ou em elementos culturais que se impõe como necessários a vida social no século XXI. Benjamin (2009) já havia reparado que diversas dimensões de avanços tecnológicos adentravam as relações sociais de forma fantasmagórica, quase sem serem percebidas, até, por fim, assombrarem os seres humanos.

Desde que Simmel (2005) proferiu sua célebre conferência sobre as grandes cidades e a vida do espírito, mais de um século se tornou passado. Este, hoje, texto clássico das ciências sociais, traz diversos elementos intrigantes e traça um bom diagnóstico de seu tempo, bem como, descreve dimensões que estruturaram todo o século XX, e por consequência este início de século XXI. A dimensão processual da vida social é extremamente presente em Simmel (2005), que em sua conferência traça as diferenças presentes naquela aurora de século XX - a conferência fora ministrada em 1903 - e os séculos predecessores. Muitas destas distinções serão elementos estruturantes deste momento da Modernidade, o qual vivemos. A grande cidade/metrópole foi descrita como umnexo de relações de humanos e não-humanos, que acontecem de forma “rápida e ininterrupta” fundamentada na intensificação da vida nervosa, devido a mudanças velozes e ininterruptas das impressões exteriores e interiores (SIMMEL, 2005). Ou seja, a cidade grande estimula as partes sensíveis de seu habitante como um todo, tanto seus aspectos mentais quanto corporais. Estes estímulos possuem a marca do capital e do seu controle acerca dos projetos de urbanização (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

Longe de serem achatados por esta grande cidade, ou então, petrificados por esse excesso de estímulos, os seres humanos encontraram soluções criativas que apenas podem ser compreendidas se as entendermos a partir do ambiente em que foram concebidas. O exemplo da profissão *quatorzième*, popular e lucrativa na Paris da passagem do século XIX para o século XX, nos fornece uma boa anedota. Os *quatorzième* eram pessoas que fixavam cartazes em suas casas oferecendo seu serviço. Na hora do jantar, vestiam trajes adequados e ficavam de prontidão caso convocados a participar de jantares os quais o número de pessoas a mesa fosse treze (SIMMEL, 2005). Este tipo de serviço, hoje, nos soa um tanto quanto estranho, pois dificilmente jantares reúnem treze pessoas.

O caráter *blasé*, apontado por Simmel (2005), também demonstra uma outra face destes processos de adaptação a um ambiente. O caráter *blasé*, basicamente, pode ser descrito como a “incapacidade (...) de reagir aos novos estímulos com uma energia que lhes seja adequada (SIMMEL, 2005, p. 581). Seria, portanto, uma resposta e uma proteção ao que Simmel (2005) nomeou de intensificação da vida nervosa, ocasionada devido ao excesso de estímulos presentes nas grandes cidades. Estes dois momentos de integração à vida na cidade grande podem ser lidos na chave do conceito de habitar, defendido por Ingold (2015). Pois, em nenhum momento, Simmel (2005) concebe os indivíduos como determinados pela cidade, mas sim, em uma relação reativa, na qual estes podem inventar novas modalidades de trabalho, ou então se adaptar de alguma forma ao excesso de estímulos. Por sua vez, Ingold (2015) concebe que o

habitar engloba uma troca ativa com o meio o qual se está inserido, seja por meio da respiração, seja pela retirada de gramíneas insistentes que nascem por entre brechas do concreto no quintal, trocamos com o ambiente. Há uma troca ativa também com um ambiente no qual seus elementos culturais se tornaram, emulam ou se apresentam como mercadorias.

Simmel (2005) enxerga nos habitantes da cidade grande pessoas que estão imersas em um emaranhado de relações processuais diversas e que vivem suas vidas e realizam ações dentro destes entrecruzamentos. As dinâmicas da cidade grande apontadas por Simmel (2005) não apenas estão no excesso de estímulos que levam os indivíduos a desenvolverem uma atitude *blasé*. Mas sim, em toda uma dinâmica espiritual contábil, ou seja, encontramos em Simmel (2005), a afirmação de que os habitantes da Berlin do início do século XX internalizavam a lógica do mercado. Para Simmel (2005, p. 280) “(...) as condições da cidade são tanto as causas, quanto os efeitos deste traço essencial”. Pois, será na cidade grande que o dinheiro se torna o denominador comum de quase, senão de todas, as coisas. Deste modo, o caráter *blasé* pode ser considerado como um reflexo subjetivo fiel da economia monetária completamente difusa. Traduzido nas relações entre os habitantes da cidade grande como uma atitude de reserva, uma leve aversão ao contato próximo. Esta reserva como forma elementar de socialização da cidade grande permite uma maior liberdade individual. Há, portanto, uma coação da cidade grande à individualização, seja através da especialização e divisão do trabalho, ou na impossibilidade de um indivíduo se sobrepor sobre a cultura objetiva, ou mesmo através de sua integração compulsiva através do consumo de produtos culturais industrializados (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

A vida numa cidade grande, segundo Simmel (2005), constitui-se dos seus efeitos que superam o imediatismo, assim como, o espraiam. A ideia ao trazer Simmel (2005) à discussão é justamente perceber quais os espraiamentos que podemos perceber nas configurações sociais das grandes cidades observadas por Simmel (2005) e a hodiernidade. De modo, que podemos pensar que as tecnologias digitais trazem não uma ruptura, mas um aprofundamento daquilo que já fora observado por Simmel (2005). Frente a cidade grande o caráter *blasé* se apresenta como

fenômeno peculiar de adaptação (...) em que os nervos descobrem a sua derradeira possibilidade de se acomodar aos conteúdos e à forma da vida na cidade grande renunciando a reagir a ela – a autoconservação de certas naturezas, sob o preço de desvalorizar todo o mundo objetivo, o que no final das contas, degrada irremediavelmente a própria personalidade em um sentimento de igual depreciação (SIMMEL, 2005, p. 582).

Quais as renúncias ou adaptações que estamos fazendo ao trazer toda uma gama de estímulos sensoriais, principalmente audiovisuais, para nossas casas e nossos bolsos?

Esta lógica, afirma Crary (2011), reverberou na consumação de pessoas enquanto consumidores atentos, não apenas de conteúdos em dispositivos digitais, mas desde a popularização do cinema (ADORNO; HORKHEIMER, 1985), ou mesmo da televisão (POSTMAN, 1979), se (re)afirma constantemente a centralidade da captura da atenção dos consumidores pelas indústrias de produção de bens culturais. Nestas dinâmicas sociais, a lógica do espetáculo passou a ser a lógica que mediava várias relações sociais no século XX (DEBORD, 2005). Sendo que estes fenômenos se atrelam com uma expansão interna do capitalismo e com diversos avanços tecnológicos. Estes, em um primeiro momento, permitiram que diversas pessoas compartilhassem um mesmo foco de atenção. Crary (2013), por exemplo, cita diversas tecnologias ópticas predecessoras do cinema. Crary (2011) situa este avanço interno da lógica capitalista em período temporal no qual estas tecnologias ópticas começam a pulular, a segunda metade do século XIX. Nesse mesmo período histórico intensifica-se vertiginosamente a comercialização de aspectos da vida e de momentos de lazer.

Benjamin (2000) aponta que o cinema no início do século XX já correspondia a profundas modificações do aparelho perceptivo dos habitantes das grandes cidades, e nas relações que estas estabeleciam com as obras artísticas, que uma vez emancipadas de uma dinâmica ritual veem seu valor de culto se transferir a um valor de exibição, como argumenta o autor frankfurtiano. O cinema escancara essa relação, pois seus filmes são produzidos desde o início com a intenção de que sejam vistos e revistos. O mesmo Benjamin (2000) repara que conforme as salas de cinema lotavam, as discussões no parlamento, ou em outros espaços abertos à população se esvaziavam. Crary (2011) aponta que há uma mudança, também notada por Benjamin, na percepção de humanos inseridos nestas configurações sociais, uma mudança que desatrela, percepção e memória, de modo que o prestar atenção, não mais coincidiria com a memorização do objeto sobre o qual a atenção repousa, mas seu consumo, e provável descarte mnemônico, para que outro produto da indústria cultural possa ser consumido. Crary (2011) ainda aponta que a televisão teve papel decisivo à privatização da cultura, bem como, de processos de consumo e de transformações na percepção de seres humanos sob sua influência.

As configurações sociais do século XX, em sociedades ocidentais e ocidentalizadas, aprofundaram diversos elementos dos séculos anteriores, ou então, os rearticularam com outros elementos, com novas tecnologias, rearranjos sociais e diversas outras dinâmicas. Debord

(2005) identifica uma autonomização da imagem que possibilita que as relações sociais passem a ser mediadas pela lógica do espetáculo. Pois, a própria noção de sobrevivência, segundo o autor, se vê aumentada. Dentro desta sobrevivência ampliada, as mercadorias passam a possuir papel central. Dorneles (2018) aponta que os meios de comunicação em massa que eram novidade no século XX, irão direcionar necessidades difusas de uma sobrevivência ampliada às dinâmicas de consumo. Assim como vimos em seção anterior, ao discutirmos a partir de Martin-Barbero (1997) que, inclusive, organismos multilaterais, como a OEA, identificavam como condição ao desenvolvimento dos países classificados como subdesenvolvidos a disseminação de aparelhos de comunicação em massa entre a população. Estas asseverações aproximam a discussão empreendida aqui à análise de Canclini (1995), pois percebe-se que os problemas que envolvem a cidadania e a inserção/igualdade social passam a ser mediados pela lógica do consumo. Bem como, dinâmicas que remetem a produção de identidades (KELLNER, 2001).

Consumo e espetáculo são aliados inseparáveis, ao menos desde o século XX. Não à toa, Canclini (1995) cita como exemplo o *marketing* que envolve as campanhas eleitorais que se direcionam às camadas inconscientes ou semiconscientes da população, ao invés de apelarem à sua racionalidade através de propostas bem elaboradas<sup>45</sup>. Ou seja, a experiência do voto, que fora espriada na Europa no século XIX, e que inclusive, para Habermas (2003) teria sido um dos fatores de declínio de uma esfera pública burguesa, se apresenta, no século XX, não apenas mediada pela lógica do espetáculo, como também pela lógica do consumo. Dentro de uma lógica na qual, segundo Canclini (1995), a passividade seria a tônica social. Pois, ao invés de se fomentar a existência de cidadãos ativos e que constroem as dimensões políticas de forma racionalizada, as pessoas seriam alocadas ao papel de consumidores que devem se conformar a decidir entre uma série de opções pré-programadas. Sendo, inclusive, o consumo dentre as opções disponíveis processo vital para que se produzisse a identidade individual no século XX (KELLNER, 2001). Ou seja, o processo de se construir como cidadão no século XX fora extremamente passivo, pois, a dimensão criativa é impedida de se sobressair em prol da elaboração, seja de identidades, seja de opções políticas, a criatividade se restringe a interação com um leque de opções disponibilizado de antemão.

---

<sup>45</sup> Para uma abordagem da ciência política sobre este fenômeno recomenda-se ler o trabalho de Pimentel Junior (PIMENTEL JUNIOR, 2010).

Os meios eletrônicos de comunicação escancaram o deslizamento da cidadania para o consumo, segundo Canclini (1995). Cinco processos são essenciais a este deslizamento e se encontravam em germe, ao menos desde o século XIX: a) o redimensionamento das instituições, que perdem força frente a conglomerados; b) a reformulação nos padrões de assentamento das cidades; c) a reelaboração do sentimento de pertencimento a entes, como nação e outros correlatos; d) a diminuição das lealdades locais e; e) a passagem de um cidadão como representante de uma opinião pública, ao cidadão interessado em desfrutar de uma certa qualidade de vida, certo conforto. Ou seja, sobretudo este último processo, demonstra a conexão entre uma lógica de consumo e aquilo que fora chamado de privatização dos sujeitos. Pois, mesmo que no fim do século XX a América Latina fosse ‘subdesenvolvida’ na produção audiovisual, ela já não o era no consumo destes produtos. Fomentava-se um contexto de esgotamento das formas tradicionais de representação e uma absorção total da esfera pública pela mídia. Sendo que neste contexto “(...) no consumo se constrói parte de uma racionalidade integrativa e comunicativa de uma sociedade” (CANCLINI, 1995, p. 56). Desta forma, o consumo é uma forma social de relação com o mundo. Principalmente, ao que tange as cidades que assim como vimos anteriormente, possibilitam apenas experiências fragmentadas aos seus habitantes. Esta fragmentação, na América Latina, se intensificou nas últimas décadas do século XX, de modo que, como nos informa Canclini (1995), as pessoas se mostravam, na maior parte das vezes, incapazes de pensar a cidade como um todo, seu pensamento se restringia aos fragmentos citadinos por elas acessados.

Neste contexto urbano caótico, as estações de rádio e os canais de TV ocupam todos os espaços devido a sua natureza técnica que permite que estas tecnologias se espalhem como se fossem água (CANCLINI, 1995), ocupando todo e qualquer espaço possível. A cultura, então, passa a ser *consumida* dentro do lar, aprofundando ainda mais o triunfo do *intérieur* descrito por Benjamin (2009). Mesmo o outrora tradicional passeio ao cinema foi substituído pelo consumo de filmes na tela da televisão, filmes, na maior parte das vezes, produzidos em Hollywood. A maior parte do envolvimento político dos habitantes da cidade passa a ser mediado pelos jornais, impressos ou televisivos<sup>46</sup>. Em ambos os casos, ao se relacionarem com estas informações fílmicas, ou políticas, no lar, a economia da atenção destinada a tais

---

<sup>46</sup> O *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff em 2016, é a culminação de uma participação popular mediada e fomentada pela mídia para este fim (QUIRINO; GUAZINA, 2018). Este acontecimento brasileiro pode ser inserido em um contexto no qual a mídia teve papel forte na desestabilização, ou destituição de governos democraticamente eleitos na América Latina (SIERRA CABALLERO; SOLA-MORALES, 2020).

consumos começa a se esfacelar, pois as pessoas não se dirigem mais a um ambiente institucionalizado, como o cinema, no qual a atenção deveria se dirigir inteiramente a peça fílmica, de modo a fragmentar seu foco de atenção (KELLNER, 2001). Curiosamente, neste contexto, o acesso a tecnologias eletrônicas de informação passa a ser considerado como condição à cidadania. Em simultâneo, as produções audiovisuais, destinadas tanto ao cinema quanto à televisão, passam a possuir pouquíssima interferência dos Estados nacionais, de modo a reproduzirem lógicas estadunidenses consolidadas, ou então apresentar programas deste país, dublados ou legendados. Neste ínterim, ainda segundo Canclini (1995), aos fins do século XX se configurava uma espécie de Sociedade Civil mundial, na qual as empresas eram as protagonistas. Será justamente nesta malha cultural na qual impera o consumo e as empresas possuem papel central no governo dos seres humanos, que os dispositivos digitais irão emergir e se articular constituindo o que chamaremos de sua autoridade tecnológica. Neste mesmo contexto, a regulação da atenção das pessoas através do consumo de produtos da indústria cultural a partir de telas se conecta profundamente à produção de valor (LARKIN, 2013).

### **A Plataformização da Web: autoridade arquitetada?**

Na cidade da Modernidade apesar da existência de uma grande concentração demográfica há uma tendência dos espaços de sociabilidade se tornarem cada vez mais restritos. As sociabilidades se concentram em ambientes privados, como o doméstico, ou em ambientes privados que tentam se apresentar como públicos, como no caso dos *shopping centers* (FARIÁS, 2009; PADILHA, 2006). A fotografia é significativa para compreendermos tal concentração. O seu rumo ao interior dos domicílios amplia o espectro social de pessoas que passam a poder possuir suas próprias imagens, concomitante ao aumento da quantidade de pessoas que passam a poder legitimar suas dinâmicas rituais, ou domésticas, através de registros visuais<sup>47</sup> (BOURDIEU, 2003; FRANCO, 2018; FRENE, 2013; GRUSCHKA, 2015).

---

<sup>47</sup> Fenômeno que pode ser observado em documentário lançado no ano de 2019, intitulado *Fartura* e dirigido por Yasmin Thayná. Pois, ao se debruçar sobre registros fotográficos e audiovisuais de famílias negras das periferias cariocas, a cineasta traz à tona a dimensão da comida presente em rituais como o Natal, o Ano Novo, festas de aniversários, ou na festa de São Cosme e Damião como a protagonista das fotos, sendo colocadas em segundo plano apenas para que certas vestimentas ocupem a posição de assunto central da foto. Ou seja, pessoas, comidas e roupas são os objetos fotografáveis neste momento. Sobretudo estas duas últimas que são representações de fartura. Outro elemento presente no documentário da jovem cineasta se relaciona com as reflexões tecidas nessa seção, é o caráter doméstico das festividades e rituais, que se realizam sempre “na casa de alguém”. Pode se questionar os motivos de estas festas serem realizadas no ambiente doméstico, e como a atualização destas práticas sociais vai de encontro ao que chamamos de triunfo do *intèriour*, na Europa do século XIX. Mas, podemos pensar

De alguma forma, podemos observar como se corporifica a ideia de Canclini (1995) de que as tecnologias eletrônicas vão se infiltrando nos espaços urbanos como se fossem água. Se os espaços urbanos eram planejados para se potencializar alguns fluxos e dificultar outros (SENNETT, 2014), os aparelhos eletrônicos conseguem permear todo o relevo, justamente por suas características líquidas – para mantermos o vocabulário metafórico utilizado. Seja através da proliferação das máquinas fotográficas voltadas ao uso doméstico, ou através do consumo ritual de televisão, relatado por Kellner (2001). Ao mesmo tempo que estas tecnologias, de alguma forma, legitimam sociabilidades como os *quinces* cubanos (PERTIERRA, 2012) e outras celebrações domésticas, elas reconfiguram os modos de se celebrar, ou de viver certos momentos rituais. Han (2017), ao analisar o tempo de celebração hodierno, explana uma configuração social, na qual as festas e as celebrações perderam seu caráter de conexão com o divino e foram colonizadas por lógicas do mercado, há uma espécie de governo implícito das celebrações hodiernas<sup>48</sup>.

Diversos paralelos entre as configurações urbanas e as configurações digitais de uma rede mundial podem ser estabelecidas. A mais importante, no entanto, pode ser a símile entre uma certa característica presente tanto nas arquiteturas urbanas, quanto nas arquiteturas das plataformas digitais. Ambas podem ser pensadas, e o são neste escrito, a partir da chave da corporificação de uma certa governamentalidade (FOUCAULT, 2008a). Pois, assim como, os elementos arquitetônicos urbanos mediam as relações sociais estabelecidas neste espaço, as moldando, de certa forma. Os elementos arquitetônicos das plataformas presentes na *web* funcionam de forma semelhante (VAN DIJCK, 2013). Porém, através da coleta de dados dos usuários realizada através de uma arquitetura que fomenta o vício na utilização dos dispositivos digitais, companhias que detêm estes dados podem personalizar o modo como interpelam as pessoas e as influenciam (ZANATTA e ABRAMOVAY, 2019). De modo que as pesquisas de opinião, ou outros tipos de levantamentos estatísticos paulatinamente são substituídos, ou subsumidos a informações entregues pelos próprios usuários, seja de forma voluntária, ou

---

também em o quê, inconscientemente, é centralizado nestas sociabilidades rituais, ou mesmo uma presença, mesmo anterior as redes sociais, de registro fotográfico destes momentos como meio de posterior recordação e meio de o legitimar e o imbuir de importância.

<sup>48</sup> Podemos citar um exemplo de algo observado em algumas das festas hodiernas, ao menos nas brasileiras, a existência de uma espécie de cenário, no qual são realizadas as fotografias dos eventos, existem inclusive empresas de decoração especializadas na locação destes cenários. Ou seja, a própria decoração da festa gravita em torno de um ambiente que seja “fotogrável”, e sobretudo, “postável”, e não mais sobre a montagem estética de um ambiente que envolva os presentes. O cenário deve permitir a emissão digital, nem tanto, a absorção presencial. Para um exemplo destes cenários, conferir: <https://www.instagram.com/ateliedefestas/>.

através do escrutínio de seus rastros deixados nos ambientes virtuais. Esta enorme quantidade de dados fornecidos voluntaria ou involuntariamente constitui aquilo que é chamado de *Big Data*, e que permite o funcionamento de uma imensa variedade de algoritmos<sup>49</sup> (LAZZARATO, 2017). Apesar de podermos traçar que a governamentalidade que atualmente vigora aprofunde o uso de ferramentas estatísticas que hoje se apresentam na forma de ferramentas algorítmicas digitais, estas ferramentas se diferenciam de suas predecessoras por não apenas descrever uma população, mas por através de uma predição de comportamentos, ativamente exercer influência sobre os desejos desta dada população (BARRY, 2020). Ou seja, a emergência dos dispositivos digitais se articula com uma forma prévia de existência social, mas traz novas características.

Apesar da existência de certa crença que a Internet nasceu comunitária e baseada na troca recíproca entre iguais, ao menos desde o estouro da bolha PontoCom em 2000, as empresas baseadas na Internet se preocupam imensamente e cada vez mais com a rentabilização do seu modelo de negócios (BURRELL; FOURCADE, 2021). A Google, uma das *startups* sobreviventes do estouro da bolha, se notabilizou pelo uso dos dados deixados pelas pessoas ao utilizar seu buscador e outros produtos, algo que Zuboff (2019) nomeia de excedente comportamental [behavioral surplus]. Este novo modelo de negócios inicia um novo capítulo na história da Internet marcada pela democratização de seu uso e intensificação da vigilância e manipulação dos usuários, segundo Burrell e Fourcade (2021). Ainda segundo as pesquisadoras, neste momento, há um processo vertiginoso de criação de um ambiente *online* repleto de *cookies* e rastreadores. Estas tecnologias de vigilância foram privatizadas através da cooptação de leis existentes, que envolviam, sobretudo, patentes. Simultaneamente, Burrell e Fourcade (2021) asseveram que os desenvolvedores de tais sistemas virtuais começaram a empregar técnicas utilizadas pelas indústrias das apostas e dos jogos de azar para viciar seus clientes<sup>50</sup>. Neste interim, a Google se destacou no mercado publicitário pela segmentação dos

---

<sup>49</sup> Cabe destacar que o uso de algoritmos não é uma novidade, e remonta, ao menos, ao matemático árabe Al Khwarizmi, que no século IX escreveu regras para solução de equações matemáticas. Estas regras matemáticas, segundo Burrell e Fourcade (2021), se popularizam em diversas áreas de tomada de decisão, notadamente, a partir da segunda metade do século XX, emanando de algo similar a autoridade desinteressada dos meios de comunicação em massa, descrita por Adorno e Horkheimer (1985), em outro contexto. Decisões algorítmicas, segundo as autoras, se legitimam por parecer prescindir da subjetividade humana para serem realizadas. Todavia, como elas apontam, tais decisões reforçam dinâmicas de exclusão e preconceitos já existentes, além de criar novas. Além do mais, devido a sua natureza, quase sempre complexa e opaca, é difícil exercer uma crítica direta sobre tais técnicas. O que por vezes leva a mistificação de tais técnicas contemporaneamente, bem como, a uma resignação frente a elas.

<sup>50</sup> Estas técnicas se encontram detalhadas no trabalho de Schüll (2012).

anúncios que o acesso aos dados de seus usuários permitia, um anúncio veiculado por tal plataforma possui diversos parâmetros que permite que este atinja precisamente o nicho de mercado que determinado anunciante intencione.

O mito anterior de horizontalidade ainda persistiu por muito tempo, sendo apenas colocado em xeque pelo grande público recentemente, especialmente pelos escândalos envolvendo a companhia Meta, a qual pertence o Facebook, e diversos outros casos que escancararam a utilização dos dados de usuários por estas companhias para fins que vão além dos publicitários. Vaidhyanathan (2011) alertou para o que nomeou como *googlização* [googlization]. Este autor já havia percebido que a Google exercia técnicas de manipulação dos usuários, assim como diversas outras companhias que passaram a seguir modelos de negócio semelhantes. Mesmo que não utilizando este nome, Burrell e Fourcade (2021) descrevem um processo de proliferação do uso de rastreadores e *cookies* pelas empresas que forneciam conteúdo à Internet, de modo que mesmo fora dos domínios da Google, a lógica de vigilância e manipulação a qual os usuários se encontravam submetidos era semelhante. Dentro desta lógica, ou modelo de negócios, a *Web* que acessamos hoje, foi arquitetada.

A massificação de certas plataformas, narrada por Van Dijck (2013), evidencia que a maioria destes usuários, não são produtores de conteúdo, mas sim consumidores [viewers]. A autora se vale do YouTube como caso de análise. Lançado em 2005, o *website* se pautava na experimentação e no compartilhamento de vídeos produzidos pelos seus usuários. Entretanto, após ser comprado pela gigantesca companhia Google, pouco a pouco foi se modificando. Logo em 2007, a maioria de seus usuários não mais poderia ser categorizada como produtora de conteúdo, pois apenas o consumia, chegando em 2012 a expressiva marca de 4% dos usuários serem responsáveis pelo *upload* de pelo menos três quartos do conteúdo do *site*. Também temos que levar em consideração a gigantesca quantidade de conteúdos que não eram produzidos pelos usuários, mas partes de produções audiovisuais produzidas por profissionais e enviadas por usuários, sobre as quais eles não detinham nenhum direito [copyright]. Com o passar do tempo, o próprio *layout* do site se transforma de um *design* centrado nas interações dos usuários, para um *layout* que fomentava a interação com canais de vídeos específicos. Ou seja, esta mudança de *design*<sup>51</sup>, produzia através de certos elementos arquitetônicos da

---

<sup>51</sup> Para uma interessante leitura acerca das diversas formas como os elementos arquitetônicos presentes no mundo digital são desenhados para que as pessoas mergulhem nele, de modo a possuir comportamentos semelhantes aos de um viciado, ver o texto *How Technology Hijacks People's Minds—From a Magician and Google's Design*

plataforma uma menor interação entre os usuários e uma maior imersão nos conteúdos produzidos por canais, que a esta altura já eram alimentados por produções profissionais e publicadas pelos detentores dos direitos de tais produções, em muitos casos. Havia, portanto, uma leitura dos dados fornecidos pelos usuários e uma arquitetura que os impelia a certos direcionamentos na plataforma.

Em comparação a outras mudanças ocorridas em outros ambientes virtuais esta foi incrivelmente alvo de pouquíssimos protestos, nos relata Van Dijck (2013). Talvez, justamente por esta tática de governamentalidade se alinhar com hábitos de consumo audiovisuais já consolidados durante todo o século XX. Além disso, outros elementos arquitetônicos do YouTube, baseados em tecnologia algorítmica, tentam fazer com que o usuário permaneça o máximo de tempo possível assistindo os vídeos do *website* (TUFEKCI, 2019). Dentro deste cenário de tentativa de fixação de usuários frente a tela, um dos fenômenos que ocorre é o fortalecimento e disseminação de sistemas alternativos de explicação do mundo. Por exemplo, teorias da conspiração como aquelas que asseveram que a Terra seria plana que e são difundidas, em grande parte pela plataforma de vídeos YouTube (LANDRUM; OLSHANSKY, 2019; LANDRUM; OLSHANSKY; RICHARDS, 2021). A Google, segundo Vaidhyathan (2011), estaria interferindo diretamente sobre nós, o mundo e o conhecimento. Através de seu trabalho é possível notar que mesmo na década passada já era notório que a imagem da internet como terreno selvagem e ingovernável era inverídica e que a Google conseguia exercer algo que podemos chamar, mesmo que o autor não o faça, de governamentalidade na *Web*. A governamentalidade perpetrada pela Google, se alia principalmente a fomentação do consumo. Não apenas por direcionar publicidade aos consumidores, mas por ativamente os atrair para suas redes, através de uma miríade de produtos oferecidos, muitas das vezes, sem custo aparente. Ao pensarmos nos elementos arquitetônicos da Google como ferramenta de busca, devemos nos atentar a constante tentativa de manter os usuários confortáveis, de modo que os resultados da busca, na maior parte das vezes, retratam resultados que apenas irão de encontro com aquilo que o usuário já sabe, ou que ele acredita. Deste modo, se exclui a possibilidade que este usuário se depare com o Outro ou com a Diferença em suas buscas. Estes filtros são perigosos, segundo Vaidhyathan (2011), pois podem fazer com que as pessoas enxerguem ou valorem o mundo através de lentes que são

---

Ethicist de Tristan Harris. Disponível em: <https://observer.com/2016/06/how-technology-hijacks-peoples-minds%E2%80%8A-%E2%80%8Afrom-a-magician-and-googles-design-ethicist/> (Acesso em: 03/12/2021).

justamente produzidas, ou sedimentadas, através do uso do Google, ou através dos elementos arquitetônicos presentes em produtos da empresa.

Em breve texto, Tufekci (2019) chama à atenção a proliferação de tutoriais no YouTube, vídeos que ensinam as pessoas (quase) qualquer coisa. Estes vídeos vão desde receitas até alguns experimentos científicos que podem ser feitos em casa, ou na escola, passando por reparos automotivos, ou até mesmo reformas domésticas. A amplitude dos temas por si impressiona. Tufekci (2019) infere que a linguagem audiovisual, ao invés da escrita, seria a linguagem que emerge na rede de computadores no século XXI. A proliferação de câmeras em *smartphones* corrobora sobremaneira para tal. Afinal, hoje mesmo alguns celulares de baixo custo possibilitam que vídeos sejam gravados em alta definição. Isto potencializa a proliferação de imagens descrita desde o século passado (ZUIN, 1995; DEBORD, 2005). Ou seja, o autoritarismo da imagem que se consoma hoje no YouTube não nasce com a plataforma, mas se expande a partir dela e de diversos outros locais da *Web*, mantidos pela Google, ou não. Esta combinação de recursos faz com que Krutka; Smits; e Willhelm (2021) afirmem que hoje, a Google cada vez mais se consolida para os jovens como fonte legítima de informação, o que ao invés de fomentar a curiosidade, acostumaria os alunos ao consumo digital. Aliás, conjuntamente a Google, hoje parte da Alphabet<sup>52</sup>, Facebook, Amazon, Microsoft e Apple formam aquilo que Van Dijck, Poell e Wall (2018), classificam como *Big Five*. Um quase oligopólio que molda o ecossistema da *internet* que acessamos em sociedades ocidentalizadas, fornecendo, sobretudo, a *infraestrutura* às suas conectividades. Não espanta a Google se valendo de sua posição privilegiada, fomentar desde tenra idade as crianças a serem consumidores digitais e não curiosos *offline*.

Se a *Web* se constitui como espaço quase incontornável nas sociedades ocidentalizadas atuais, esta também se constitui a partir de um núcleo duro, quase oligopólico e privatizado, no qual os interesses de empresas suplantam o interesse público (VAN DIJCK, POELL e WALL, 2018). Seguindo a esteira dos autores, notamos que estas empresas apesar de um discurso de horizontalidade entre seus usuários, apresentam diversos privilégios a alguns, ou mesmo mudam seus termos de serviço como bem entendem, apenas recuando caso aconteça um grande descontentamento por parte de seus consumidores. De modo, a constantemente reafirmar a

---

<sup>52</sup> A integração do Google a Alphabet fez parte de um plano da empresa de diversificar seus negócios, sem atrelar a marca Google a todos eles. Para uma análise aprofundada deste movimento realizado pelo Google de se tornar uma subsidiária da Alphabet, com intuito de ampliar seu leque de negócios, ler Lee (2019).

assimetria entre os fornecedores dos serviços e os consumidores. Todavia, as plataformas digitais se apresentam como solução, e ao modular algoritmicamente suas respostas aos usuários condicionados a uma certa arquitetura, personaliza de tal modo a experiência que de fato podem parecer a solução para todos os problemas que enfrentamos. Como afirmam Van Dijck, Poell e Wall (2018) estas companhias e plataformas digitais reorganizam valores de regimes políticos, assim como os valores econômicos das sociedades por elas atingidas.

Ao que tange a educação, Prazeres (2013) aponta que é presente no Brasil, sobretudo no estado de São Paulo, uma espécie de salvacionismo digital (MOROZOV, 2013). Gigantescas companhias de tecnologia, então, reconstróem noções de autoridade. Estas companhias, conhecidas como *Big Five*, intentam aumentar seu grau de legitimidade e autoridade sobre o tecido social. Transformando-se em questões geopolíticas (VAN DIJCK; POELL; WALL, 2018), nas quais espaços – virtuais ou reais – passam a atender interesses privados, como nos processos de neoliberalização das escolas, descrito por Laval (2004) e trabalhadas aqui em seção posterior. Estas companhias, donas de plataformas digitais, ativamente buscam se legitimar no terreno escolar se apresentando como soluções aos problemas da escola que conhecemos (PRAZERES, 2013; VAN DIJCK; POELL; WALL, 2018). Deste modo, os jovens podem através da recepção de conteúdos personalizados algoritmicamente (ZANATTA; ABRAMOVAY, 2019) e elementos arquitetônicos destas plataformas que os impulsionam a isto, acreditar cegamente na autoridade tecnológica, ou a ter em maior estima que a autoridade escolar? Já que como vimos, neste capítulo existe um processo histórico de fortalecimento do consumo privado de diversos elementos - como a informação - que sustenta tal lógica.

A existência de companhias privadas exercendo papel central na organização de um espaço social, digital ou não, não é uma especificidade da rede mundial de computadores, mas algo que dialoga frontalmente com uma nova lógica que se estabelece como normativa em um mundo construído em um sistema capitalista de produção e distribuição de bens. Na próxima seção, discutiremos acerca de um novo papel que a escola estaria assumindo dentro de uma configuração social cada vez mais dinamicamente estabilizada (ROSA, 2019). Em vista, da proeminência de companhias como perpetuadoras da governamentalidade<sup>53</sup> existente no

---

<sup>53</sup> Existe, inclusive, quem defenda que tais companhias merecem assento na Organização das Nações Unidas. Ver: <https://www.bloomberg.com/opinion/articles/2021-10-03/give-amazon-and-facebook-a-seat-at-the-united-nations> (Acesso em 22/10/2021).

mundo digital, cabe a esta seção aprofundar o debate acerca da lógica normativa que subjaz na expansão do papel e do poder destas empresas. Rotineiramente, se classifica esta nova lógica pela pecha de neoliberal, e o conjunto destas práticas de neoliberalismo. Gibbon e Henriksen (2012) fornecem uma boa descrição destes processos. Estes autores classificam o neoliberalismo como um movimento que descentraliza o governo, e por conseguinte a governamentalidade, do Estado para entidades autônomas que criam suas próprias normas, enquanto o Estado se reduz a um papel de regulador<sup>54</sup> a distância. Todavia, cabe salientar as controvérsias existentes acerca do papel do Estado nestas dinâmicas. Lazzarato (2011; 2017) defende que o Estado possui papel ativo de organizador e perpetrador de um ambiente favorável a estas configurações de governamentalidade. Contudo, ambos os trabalhos coadunam com Foucault (2008b), quando este afirma que os dispositivos de disciplina, a partir do século XX, começam a perder espaço para mecanismos de segurança, que ao invés de trabalharem sobre o corpo das pessoas, irão se ater a suas dimensões oníricas. Neste mesmo ínterim, surgem tecnologias de mercantilização que tensionam todas as esferas da vida na tentativa de fazê-las cada vez mais semelhantes ao mercado. Deste modo, estas tecnologias de mercantilização são propagadas no tecido social a fim de criarem novas estruturas de competição, em outras palavras, elas buscam criar novos mercados. Um exemplo interessante, ao que concerne à esfera educacional brasileira, é o crescimento da Kroton em amálgama com políticas públicas estabelecidas pelo Estado brasileiro (COSTA, 2016; RODRIGUES, 2017; SILVA, 2017).

Antes de pensarmos estes processos de neoliberalização como mudanças em um paradigma da acumulação de capital, para os compreender precisamos refletir sobre eles como respostas a problemas existentes no mundo (GIBBON e HENRIKSEN, 2012). O recrudescimento dos processos de neoliberalização, nos últimos anos, por exemplo, podem ser tratados como resposta à crise de 2008 (DARDOT e LAVAL, 2016). Estes autores, em escrito que versa sobre a normatividade do neoliberalismo, o tratam como uma espécie de racionalidade que englobaria as demais nas configurações sociais hodiernas. E, ao contrário do que possa parecer, em um primeiro momento, o neoliberalismo atual não é um projeto implementado aos poucos desde o governo Thatcher no Reino Unido, ou Reagan nos Estados Unidos, mas sim, resultado de processos tateantes de reorganização das práticas de mercado

---

<sup>54</sup> Este mesmo processo, ao ser lido por outra chave teórica, pode ser entendido como uma desregulação do capitalismo (TÜRCKE, 2010).

do capitalismo, enquanto sistema produtivo, ao longo da segunda metade do século XX e nas primeiras décadas deste século. De modo a constituir um aprofundamento da subjetivação contábil e financeira que Simmel (2005) já havia notado na Berlin de início do século XX. Dardot e Laval (2016) apontam que a existência de uma racionalidade neoliberal que se insere em todas as esferas da vida social aprofunda esta subjetivação contábil e financeira, a um ponto tal que cada pessoa individualmente passa a ter que pensar a si mesmo como uma empresa. Estes processos de neoliberalização também fomentam o uso de ferramentas digitais na sala de aula (BALL e GRIMALDI, 2021), assim como, a perpetração de uma violência sistêmica durante a formação dos alunos, que são direcionados a uma adaptação ao sistema neoliberal, construindo uma prática de cuidado de si na qual cada pessoa, desde tenra idade, deve se portar como uma empresa, sendo a escolarização tratada como um investimento, dentro desta lógica (GOERGEN, 2018).

Ao discutirmos sobre a presença de uma autoridade escolar, ou de uma autoridade tecnológica nos deparamos constantemente com esta lógica de neoliberalização. Importante apontar o caráter antidemocrático que estas acepções neoliberais encarnam depois da crise de 2008, sendo, por vezes, tão radicais e neofascistas a ponto de autores afirmarem que nos encontramos em uma configuração social emergente que aponta para um período pós-neoliberal (MEANS; SLATER, 2019). Estes autores apontam, inclusive, para o perigo da ascensão de uma ideologia de extrema direita que prega uma espécie de tecno-feudalismo, ou uma monarquia baseada em companhias, que prescindiriam da dinâmica democrática. O mais preocupante, segundo os autores, é a adesão de magnatas de empresas baseadas no digital, como o PicPay, o qual um dos fundadores difunde tais ideais. Entretanto, a maioria das intenções dos donos de tais companhias são tão opacas quanto os algoritmos utilizados por suas empresas (BURRELL; FOURCADE, 2021). Dardot e Laval (2016)<sup>55</sup> e Lazzarato (2017) descrevem a lógica neoliberal, como antidemocrática em sua essência, pois dilui dinâmicas democráticas que foram importantes à consolidação de uma normativa liberal democrática e destituem aqueles que vivem em tal regime da posição ativa de cidadãos, os deslocando no máximo ao papel de cidadãos-consumidores. Sendo que a própria lógica de cidadania, construída nos países ocidentalizados desde o século XVIII (MARSHALL, 1967), é transformada em prol de uma lógica na qual a cada direito outorgado deve-se haver uma

---

<sup>55</sup> A publicação original em francês foi lançada em 2010, anos antes de governos de extrema direita aparecerem no cenário mundial em várias posições eleitas do Poder Executivo. Fato que indica a assertividade das afirmações dos autores sobre a temática.

contrapartida econômica que precariza a vida de pessoas em um setor da sociedade diferente daquele que garantiu um novo direito. Means e Slater (2019) relatam uma série de dinâmicas de oligarquização, as quais, não raro, baseadas na digitalização dos produtos, que foram responsáveis por uma redistribuição econômica dos recursos existentes “para cima<sup>56</sup>”, de modo a aprofundar a desigualdade econômica. Os processos de oligopólio presentes no mundo digital, são parte, ou refletem dinâmicas sociais presentes de modo abrangente. Burrell e Fourcade (2021) relatam a ascensão de uma elite programadora [coding elite] que ocorre durante os primeiros anos deste século.

A mercantilização de todas as esferas da vida e a crescente dependência dos dispositivos digitais no cotidiano, estabeleceram a proliferação de serviços que são comprados pela atenção das pessoas, fenômenos que podem ser englobados em uma certa economia da atenção. Franck (2019) possui uma interessante reflexão sobre como a lógica do neoliberalismo se apropria da atenção dos consumidores, tentando penetrar em suas dimensões oníricas e lhes imbuir desejos de consumo. Gerando, ao mesmo tempo, uma proliferação do *ethos* do consumo e uma disputa pela atenção das pessoas, que é vendida como *commodity* à indústria da propaganda. Desta forma, percebe-se que tanto a atenção como os dados das pessoas são capturados durante o uso de dispositivos digitais. A partir destas capturas as companhias que gerenciam este ecossistema lucram exacerbadamente e ao mesmo tempo produzem um novo tipo de governamentalidade. Durante estes processos, iniciados em meados do século passado, o esporte, por exemplo, dentre outras coisas que possuem potencial para canalizar a atenção das pessoas, foi integrado à economia de mercado (REIS et al., 2020). Hoje, as crianças são socializadas num mundo no qual o consumo é uma constante tão forte, que desde tenra idade são capazes de reconhecer marcas e estabelecer diferenças entre as pessoas que as usam ou não (FRANCK, 2019). As distorções causadas na memória, atenção e imaginação dos seres humanos que crescem nesta configuração social preocupam, inclusive, pensadores religiosos, tendo em vista o potencial imersivo de uma cultura do consumo que ao cultuar objetos e marcas pode vir a substituir ou mitigar a relação com a religião (LANG HEARLSON, 2019). Outro ponto de preocupação de pensadores desta vertente é uma potencial homogeneização das vertentes cristãs, sobretudo protestantes, mas não apenas, por uma indústria cultural gospel (LIRIO, 2017). Estas novas dinâmicas, inclusive, ao que tange ao governo dos seres

---

<sup>56</sup> Lazzarato (2017) defende que o modo de captura e redistribuição dos recursos “para cima”, se faz através de um aparelho dotado de três cabeças, a saber: o lucro, o imposto e a renda/financeirização. Sendo que nos últimos anos o último elemento tem possuído certa predominância.

humanos sob a égide da Modernidade Tardia, transformariam os modos pelos quais as pessoas no século XXI adquirem habilidades, outrora consideradas essenciais, ao aprendizado de saberes, ou conteúdos, ensinados pela escola?

### **O “novo” papel da escola: aspectos de sua mercantilização**

Como discutido anteriormente, há algumas décadas se proclama uma crise na instituição escolar. De forma que, cada vez mais, se proclama que a escola necessita passar por mudanças radicais, sobretudo, advoga-se a inserção de tecnologias digitais e de novos enfoques sobre os quais deveriam se deter os processos educativos, como no caso do ensino de habilidades socioemocionais. Dentro destas reconfigurações propostas, ou que pouco a pouco conquistam espaços nas práticas escolares, exista quem defenda que vivenciamos um ecossistema de aprendizagem em construção (KAWAGOE, 2019) e existe quem identifique a perpetuação de uma violência sistêmica nestes processos (GOERGEN, 2018).

Em meados dos anos 1960, Adorno (1999) já havia identificado que o magistério não conseguia exercer o papel civilizador outrora a ele outorgado, neste contexto, os professores agiam, cada vez mais, como vendedores de conhecimento frente aos estudantes. Na década de 1970 (BIESTA, 2018; CANÁRIO, 2000; CIERVO, 2019; VAN HAECHT, 2008) existe um marco em relação aos estudos sobre o aprendizado, por dois motivos, inaugura-se uma preocupação com uma educação ao longo da vida – desenvolvida no século XXI sobre a alcunha e lógica de *aprendizado* ao longo da vida (BIESTA, 2018). Assim como, se estabelece uma ruptura que irá apenas aumentar ao decorrer dos anos, entre a escola e as teorias do aprendizado. Este processo que se aprofunda a partir da década posterior, é descrito por Van Haecht (2008) como a substituição da ideia de usuário, pela de cliente. Uma mudança não apenas de léxico, mas também de lógica. Neste ínterim, como aponta Van Haecht (2008), o Estado abandona o posto de possuidor do monopólio legítimo da educação, para se tornar uma figura ambivalente em relação aos processos educativos, principalmente no que compete à educação ao longo da vida. Alheit (2013) aponta que processos que levem a uma educação ao longo da vida já se constituem, hoje, como princípios orientadores das diretrizes educacionais de países inseridos na União Europeia. Cenário semelhante é encontrado no Brasil, devido a influência de documentos de organismos multilaterais nas formulações de políticas educacionais territórios brasileiros (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002). As crianças, nestas dinâmicas educacionais, desde a mais tenra idade, devem aprender habilidades consideradas básicas de maneira autorrefletida e se portar como “organizações aprendentes”.

Cabe ressaltar que este princípio da educação ao longo da vida, que nos fala Van Haecht (2008), se modificará e sua versão atualizada será conhecida hoje como aprendizado ao longo da vida. O que não significa apenas uma mudança de termos, mas sim um deslocamento das bases nas formas de se promover o processo de educar/aprender. Canário (2000) assinala que, na Europa dos anos 1970, diversos movimentos, especialmente alguns ligados a certas comunidades operárias, fizeram emergir preocupações com a educação ao longo da vida, especialmente sobre temáticas não-escolares. Entretanto, apesar de a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) lançar um manifesto com a temática “aprender a ser”, ainda na década de 1970, que versava sobre tais modalidades educativas, as práticas caminharam em sentido contrário. Canário (2000) aponta que houve duas tendências: uma de escolarização dos processos de educação ao longo da vida, não necessariamente nos conteúdos, mas em sua lógica; e a flexibilização do mundo do trabalho que individualizou, ainda mais, os trabalhadores. O mote “aprender a ser”, contudo, como a adaptação à um sistema flexível, retorna em documento da UNESCO (DELORS et al., 1998) dentre um dos quatro pilares da educação para o século XXI (CIERVO, 2019).

No contexto europeu, uma nova configuração do mundo laboral e a necessidade de garantir que as pessoas acompanhassem as inovações tecnológicas coadunaram na emergência de dinâmicas educativas e políticas que possuíam como base a eficácia produtiva e a coesão social. Canário (2000) aponta que há uma grande diferença entre integração social e coesão social. O primeiro remete a preocupações dos anos 1960, época na qual as políticas se mobilizavam sobre o objetivo de erradicar a pobreza. O segundo alude a processos iniciados no fim da década de 1970 e aprofundados nos anos posteriores de erradicação dos pobres, não necessariamente com a extinção da vida destas pessoas, mas através de algo que o autor nomeia de interferência estética sobre a vida de certos grupos. A educação ao longo da vida, pouco a pouco, deixou de ser algo que poderia possibilitar aprendizados diversos, para se tornar uma atualização constante em relação as novas demandas laborais e tecnológicas.

Field e Leicester (2000) enxergam nos anos 1990 uma mudança substancial ao se debruçarem sobre normativas no campo da educação, lançadas no âmbito da Comissão Europeia, da UNESCO e da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico). Eles perceberam que estas normativas ecoavam mudanças ocorridas no mundo laboral, de modo a demandar das pessoas flexibilidade e autogestão, ao que tange seus processos de aprendizado. Alheit (2013), ao discutir as ideias de John Field, afirma a existência

de uma revolução silenciosa nos processos educacionais ocorridos na infância. O objetivo desta revolução estaria em educar as crianças sob o viés de uma percepção autorreflexiva e autogestora quanto aos seus processos de aprender. Alheit (2013) aponta que estes documentos mobilizam, também, uma demanda por uma sinergia entre processos de aprendizado formal, não-formal e informal. Através desta sinergia que os estudantes, desde a mais tenra idade, devem ser formatados como “organizações aprendentes”.

Segundo Alheit e Dausien (2006), fatores como mudanças no mundo laboral, onde se multiplicam as demandas de especialização e as relações de trabalho se fragmentam e se flexibilizam; políticas de governança da população baseadas na reflexividade sobre si mesmo; a responsabilização sobre seu próprio aprendizado; e os processos de biograficidade nos quais os sujeitos são compelidos a reelaborar suas experiências vividas, seriam espécies de bases da revolução silenciosa que se coloca em marcha na educação. Sendo que em comum, os documentos citados em parágrafo anterior trazem a ideia de que vivemos em um contexto social nomeado por eles de sociedade do aprendizado.

Nesta configuração social, seria papel dos Estados fomentar iniciativas nas quais as pessoas estivessem sobre um aprendizado constante. Os objetivos presentes nestas iniciativas se justificariam a partir das noções de empregabilidade e adaptabilidade (ALHEIT; DAUSIEN, 2006). Biesta (2018) aponta que a partir do final da década de 1990 se inicia um processo de *learnfication* das teorias educacionais, que passam a se centrar em processos individuais. Pois ao se focar sobre o aprendizado se enfoca o indivíduo, de maneira que os processos coletivos de construção do conhecimento inerentes a educação são colocados em segundo plano. Biesta (2018) ainda assevera que é possível perceber em documentos como o *Lifelong Learning for All*, lançado pela OCDE em 1997, uma governamentalidade, no sentido foucaultiano, baseada no aprendizado ao longo da vida. A educação não mais será considerada um direito dos cidadãos, mas sim um dever, uma necessidade, dentro de um quadro social que demanda constante (re)atualização de habilidades e conhecimentos, bem como, uma propensão criativa das pessoas que de antemão já fora colonizada pela lógica de mercado. Ou seja, é necessário das pessoas que continuem em processo de aprendizado ao longo de suas vidas para se adaptar às configurações sociais em constante mudança.

A pretensa “sociedade do aprendizado” é interpretada por pesquisadores, como Biesta (2018) e Tennant (2013; 2018), de forma distinta. Estes autores possuem certos objetivos semelhantes e se baseiam nas análises realizadas pelo filósofo Michel Foucault. Contudo, suas

conclusões e análises irão ser diferentes, pois percorrem diferentes caminhos reflexivos, o que destaca a complexidade e a dimensão multifacetada dos fenômenos englobados por estas dinâmicas. Biesta (2018) parte da premissa que aprender não é um dado natural do ser humano. Defende que aprender é um conceito que avalia acontecimentos, não que os descreva. Pois, se partimos da descrição mais aceita e abrangente sobre o que engloba o aprender<sup>57</sup>, nem todas as mudanças são consideradas aprendizado de fato, mas sim apenas aquelas valoradas positivamente, segundo Biesta (2018). Além do mais, não será em todos os momentos da vida que as pessoas assumirão identidades de aprendizes, apenas em contextos específicos. Estas premissas abrem espaço para Biesta (2018) defender que existe um governo dos seres humanos, desde o fim do século passado, baseado na dimensão do aprender, aquilo que a autora nomeia de políticas do aprendizado. Governamentalidade esta que seguiria os interesses de uma lógica neoliberal de tendência à flexibilização e busca constante pela inovação.

Não necessariamente em oposição ao que defende Biesta (2018), mas enfocando nas dimensões individuais dos processos de aprendizagem no século XXI. Tennant (2018) assevera que o contexto social que se desenha, fomenta o interesse em narrativas pessoais, biografias e outras formas de expressão e construção individual, para que as pessoas possam comparar suas vidas e seu *self*, com o de outras pessoas. Ou seja, em um contexto no qual as identidades se tornam cada vez mais fragmentadas, histórias de vida reflexivamente montadas podem fornecer agência e potencial para uma autodeterminação, de modo a funcionarem como tecnologias do *self*. Ao mesmo tempo que podem se tornar extremamente desempoderadoras, devido à pressão exagerada pela busca do autoaperfeiçoamento e de um *self* saudável. De modo que, Tennant (2013; 2018) enxerga, principalmente, em modelos de educação de adultos voltados para a dimensão transformacional<sup>58</sup>, elementos potencialmente benéficos, e outros que devem ser analisados de modo crítico. Alheit (2013) aponta que esta consolidação de uma aprendizagem ao longo da vida pode emancipar e instrumentalizar concomitantemente. Além disso, um enfoque nos processos de aprender fora de contextos escolarizados e as concepções de aprendizagem ao longo da vida, colocam a escola como alvo de constantes intenções de reformulação (BIESTA, 2018).

---

<sup>57</sup> A definição de aprendizado de Illeris (2013) ecoa nas asseverações de Biesta (2018).

<sup>58</sup> Mezirow (2013) detalha os processos e os métodos, comumente, utilizados em processos de aprendizagem transformadora em adultos.

De acordo com Young (2007; 2016), diversas destas pesquisas que proclamam que as escolas deveriam ser reformuladas, em alguma medida, não dialogam com aquilo que deveria ser o objetivo da instituição. Este autor argumenta que a escola deveria propiciar aos alunos o acesso a um conhecimento confiável que fosse para além de suas experiências cotidianas, um conhecimento baseado em conceitos e que permitisse uma certa transcendência, ou seja, uma integração verticalizada (INGOLD, 2015). O que não acontece na visão do autor, quando um currículo, como no caso da Inglaterra, que instituiu seu primeiro currículo nacional em 1988, se baseia em competências e habilidades<sup>59</sup>, ao invés de conceitos. Deste modo, o autor percebe que a pretensa sociedade do conhecimento, não permite a todos uma relação com o conhecimento poderoso (YOUNG, 2007). Pois, currículos baseados em habilidades e competências tendem a limitar as ações pedagógicas que podem ser desenvolvidas aos conhecimentos provenientes da experiência cotidiana dos alunos. De modo que estudantes se relacionam com o mundo de modo apenas imanente e os educadores não são impelidos a fomentar um pensamento conceitual abstrato.

Os defensores deste tipo de currículo acabam reforçando as desigualdades sociais, mesmo que as desejem combater. Segundo Young (2016), em geral, as classes médias e as elites, dentro de seus contextos, fomentariam o acesso de seus filhos a escolas que valorizam o pensamento abstrato e conceitual, instituições de ensino que contam com professores altamente especializados nas disciplinas que lecionam. Ao passo que, aos jovens de camadas desfavorecidas seria relegado um ensino limitado as suas experiências que impossibilitaria o acesso a um conhecimento poderoso, valorizado socialmente e que por muito tempo fora a marca da ambiguidade da escola, enquanto instituição de ensino. De modo semelhante, Tricot e Sweller (2014) defendem que é necessário que os jovens aprofundem-se em conhecimentos específicos para que possam lidar com a torrente informacional hodierna. Desta forma, poderiam interpelar esta torrente através de um conhecimento prévio bem constituído, o que inclusive pode permitir aos estudantes se aproveitar melhor das ferramentas *online* como complementares ao já aprendido.

---

<sup>59</sup> Verificamos que a noção de habilidade e o conceito de habilitamento debatidos a partir das asseverações de Ingold (2015) diferem da ideia de habilidade que aparece nos currículos escolares, seja no caso britânico, seja no caso brasileiro. De forma que, diferentemente do que aparece nestes documentos normativos, podemos pensar a apropriação de uma forma de conhecimento conceitual como um habilitamento específico. Nestes documentos normativos que são os currículos nacionais, como pontua Ciervo (2019), habilidade aparece sugestivamente como algo não-cognitivo.

Em sua proliferação, durante a consolidação do capitalismo, não apenas dimensões de sujeição a um sistema econômico foram realizadas pela escola. Um exemplo de Young (2007) é potente para pensarmos sobre o assunto. Nelson Mandela, figura que representa a luta do povo sul-africano contra o *apartheid*, apenas conseguiu contribuir à luta que terminou com o fim deste sistema de opressão jurídico, a partir daquilo que aprendera em uma escola tradicional, ligada ao regime opressor. Young (2016) narra um ponto de inflexão de sua perspectiva após a sua participação na reconstrução do sistema educacional sul-africano, segundo ele, uma ruptura radical com o sistema de ensino anterior, identificado como o sistema de ensino do *apartheid*, não resultou numa crescente guinada à igualdade. Nas palavras de Young (2016, p. 33):

Nesse contexto, gradualmente, me ocorreu que a emancipação inclui muito mais do que uma combinação de crítica ao passado, experiência e valores democráticos – por mais importante que tudo isso seja. A educação é uma atividade especializada – assim como a medicina e o direito –, e o que se precisava era dos conhecimentos curriculares e pedagógicos, além de professores experientes – mesmo que, como na África do Sul, parte desse conhecimento estivesse associado com o odiado sistema do *apartheid*.

Deste modo, percebemos com Young a existência de uma armadilha em discursos que se centram apenas nos alunos e em seus processos de aprendizagem e esquecem que a educação é uma tarefa que demanda profissionais preparados, ou discursos que negligenciam os aspectos macroestruturais de sistemas de educação nacional, por exemplo.

Estas discussões, apesar de distantes geograficamente, reverberaram por estas terras. No Brasil o aprendizado ao longo da vida não aparece como conceito central à discussão em muitos trabalhos acadêmicos, sobretudo se pensarmos em educação de adultos. As exceções remetem a contextos específicos, como treinadores esportivos, cientistas da informação, ou outros contextos restritos (GAMA, 2013; MOLETTA et al., 2019; RABELO, 2019; SCHLOCHAUER; LEME, 2012; TOZETTO; GALATTI; MILISTETD, 2018). Todavia, este modelo educacional apontado, por Loureiro, Klaus e Campesato (2019), como voltado à empregabilidade das pessoas envolvidas como aprendizes, é lógica que atinge a escolarização brasileira em vários níveis. Estas pesquisadoras realizaram uma pesquisa que se deteve sobre documentos que promulgavam uma nova abordagem educacional no Brasil, em vista das novas tecnologias de comunicação e informação. Nestes documentos as pesquisadoras puderam constatar que a dimensão de uma educação empresarial, relacionada com os conceitos de uma aprendizagem ao longo da vida, na qual os estudantes devem internalizar uma lógica de um mercado flexível e que demanda dos trabalhadores habilidades de adaptação, flexibilidade e

criatividade é perene. Sendo que esta criatividade, assim como os outros elementos destas pedagogias baseadas no mote “aprender a aprender” priorizam a adaptabilidade e a conformação à organização social vigente (DUARTE, 2001; DUCI, 2019). Tais valores forem “consensuados” nas reformas educacionais brasileiras realizadas, sobretudo, nos anos 1990 (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002).

Há certa constância histórica na importação de práticas institucionais como “artefatos prontos” de países considerados centrais em um sistema-mundo capitalista (SOUZA, 2018) e tratadas como processos modernizadores em sociedades outrora colonizadas. Hoje, se importam as atualizações destas práticas, com o fomento de organizações multilaterais e que, inclusive, se valem de mecanismos de controle a fim de fiscalizar a adequação dos países que se submetem à sua lógica. Os processos de mercantilização da educação possuem o Estado como um ator principal na criação de mercados, pois ele transfere responsabilidades administrativas a entidades privadas, acompanhando uma tendência global (BALL, 2018). Esta dinâmica é uma destas “importações”, que é, em certa medida, fiscalizada e auferida por organizações multilaterais. Em relação a uma normatização internacional, podemos citar como um mecanismo de controle no campo educacional as provas do PISA (Programme for International Student Assessment) e outras influências supranacionais na elaboração de políticas públicas educacionais (SCHERER; NASCIMENTO; CÓSSIO, 2020).

Scherer, Nascimento e Cóssio (2020) identificaram que no Brasil, precisamente no estado do Rio Grande do Sul, foco empírico da pesquisa por elas desenvolvida, o Instituto Ayrton Senna<sup>60</sup> (IAS) realizava diversas ações dentro de escolas públicas através de parcerias público-privadas<sup>61</sup> que se baseiam não no direito de todos à educação, mas na ideia de que todos devem *aprender*, o que aloca aquilo que é aprendido na escola como espécie de *commodity* a ser trocada futuramente no mercado. Scherer, Nascimento e Cóssio (2020) detectam no instituto um agente que propaga os valores defendidos por organismos

---

<sup>60</sup> Apesar de notável o envolvimento da Instituto Ayrton Senna na arena da educação pública no Brasil, outras organizações privadas se fazem presentes. No Rio Grande do Sul além do IAS, o Instituto Natura, o Sistema de Crédito Cooperativo (SICREDI), a Associação dos Fumicultores do Brasil (AFUBRA); e a Federação Nacional das Associações Atléticas do Banco do Brasil (FENABB) foram identificadas como organizações presentes na educação pública através do estabelecimento de parcerias público-privadas (SCHERER; NASCIMENTO; CÓSSIO, 2020).

<sup>61</sup> Rossi, Lumertz e Pires (2018) asseveram que a parceria entre a redes de ensino público e o Instituto Ayrton Senna, no Rio Grande do Sul, reduziu a autonomia e interferiu no processo de consolidação da gestão democrática na escola. Peroni e Comerlato (2017) investigaram a atuação do Programa Gestão Nota 10 do Instituto Ayrton Senna em parcerias público-privadas no Rio Grande do Sul, as pesquisadoras corroboram com a assertiva que há implicações para os processos de democratização da escola quando o IAS entra em cena.

supranacionais. As autoras ainda pontuam que muito da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reverbera o modelo educacional defendido pelo IAS. O modelo educacional que subjaz na BNCC, segundo Hypolito (2019), também expressa posicionamento de entidades<sup>62</sup> neoconservadoras e neoliberais que repercutem certas demandas globais de flexibilização e mercantilização da educação pública, prescritas por entidades supranacionais, como o Banco Mundial. Entidade que tenta influenciar os processos educativos de vários países sobre sua égide desde as últimas décadas do século passado (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002).

Ciervo (2019), pesquisadora do campo de estudos acerca do currículo escolar, realizou instigante análise acerca da centralidade de habilidades socioemocionais na BNCC. A autora destaca a influência de documentos e posições do IAS (Instituto Ayrton Senna) na construção desta normativa curricular, assim como, percebe que a interlocução do IAS não é realizada com pensadores brasileiros da educação, mas sim com teóricos estrangeiros, que se inserem no campo da psicologia e em articulações com a teoria do capital humano, como o caso da grande e autoproclamada influência de James Heckman sobre o Instituto; bem como de normativas da OCDE<sup>63</sup> e da UNESCO em relação ao que estas instituições acreditam ser a educação para o século XXI. O *website* do instituto em página<sup>64</sup> que elenca pesquisas que fundamentariam sua atuação, possui diversas publicações que são independentes, publicadas apenas pelo IAS, ou então que foram financiadas por ele e publicadas em revistas acadêmicas, destaca-se que entre as 24 publicações citadas na página, 21 se encontram em inglês, mesmo quando escritas por pesquisadores brasileiros e publicadas em periódicos nacionais. Dentro deste mote ainda pode-se destacar o papel do PISA como justificador da Reforma do Ensino Médio, aprovada em 2017 (GOMES, 2022). Assim como, a prevalência das formulações da UNESCO como influenciadoras desta reforma, em detrimento das demandas dos movimentos dos secundaristas (BOUTIN; FLACH, 2022). Nota-se, portanto, a influência destes mecanismos multilaterais nas

---

<sup>62</sup> Um interessante mapeamento das entidades que se envolveram neste processo pode ser verificado em artigo de Avelar e Ball (2019).

<sup>63</sup> Se considerarmos a data de aprovação da BNCC, o ano de 2018, notamos que o Brasil não fazia parte da OCDE naquele momento. Em 2022, foi encaminhado ao Brasil um roteiro para a adesão à Convenção da OCDE, estabelecendo os termos, condições e processo para sua integração. Ver: <https://www.oecd.org/latin-america/paises/brasil-portugues/> (Acesso em: 31/05/2023).

<sup>64</sup> Ver: <https://institutoayrtonsenna.org.br/o-que-fazemos/atuacao-pesquisas/socioemocionais/> (Acesso em: 31/05/2023).

reformas educacionais brasileiras, o que pode remontar a perspectivas de uma pretendida governamentalidade global na área da educação.

O esvaziamento do conhecimento diagnosticado por Young (2016), em relação ao Reino Unido, fora identificado no Brasil por pesquisas que constataram que a BNCC vulgariza a crítica na área de Linguagens (CHAVES, 2021); tende a produzir uma semiformação literária (CECHINEL, 2019); reaviva uma abordagem educacional marcada pelo seu caráter pragmático e a-histórico que impede a profundidade necessária à formação cultural (SILVA, 2018); e fomenta um comportamento passivo dos sujeitos e a consolidação de uma razão instrumental (PYKOCZ; BENITES, 2023). A forma como a pesquisa, desenvolvida por Young (2016) no Reino Unido, dialoga com análises brasileiras acerca da temática, fornece indícios para pensarmos a existência de uma certa governamentalidade que se realiza ou se intenta, ao menos, na área educacional e que transcende as fronteiras nacionais dos países. Ademais, Ciervo (2019), em sua pesquisa, conclui que uma configuração social pressiona o sistema escolar a centralizar o processo de escolarização em habilidades socioemocionais. A influência crescente do IAS nas formulações das políticas públicas educacionais brasileiras demonstraria este processo de deslocamento e esvaziamento. O instituto traz como argumentação da renovação curricular o fato de que a aprendizagem ocorre ao longo da vida, como meio de retirar o foco da escola para o ensino de conteúdos<sup>65</sup> e conhecimentos e inserir na instituição escolar um fomento a aspectos emocionais desejáveis, com o mote de que “ser competente emocionalmente implica obter um lucro, seja ele social ou econômico (CIERVO, 2019, p. 68)”.

A otimização da vida emocional do aluno permitiria, segundo o pregado pelo IAS, que ele respondesse positivamente à complexidade do jogo do mercado (ESTORMOVSKI, 2023). Não é à toa que o objetivo do desenvolvimento de uma pessoa emocionalmente estável é tratado como o lucro. Pois, como assevera Ciervo (2019), pessoas estáveis emocionalmente, que se sintam empresárias de si encarariam positivamente a flexibilidade, demandada pelo mercado. Inclusive, a presidente do IAS, Viviane Senna, em entrevista defende que a escola é uma instituição obsoleta, na qual hoje o professor deve apenas ocupar uma posição de mediador, até porque segundo ela: “mais do que o conhecimento certo, precisamos fomentar as atitudes

---

<sup>65</sup> Em muitos momentos identifica-se neste texto como conteúdos escolares uma gama de conhecimentos que são ensinados pela escola, a fim de não nos determos acerca de discussões que diferenciam conhecimentos e saberes, bem como, de outras discussões congêneres. Aquilo que a escola ensina e pode ser objeto de questão no ENEM é entendido aqui como conteúdo, portanto.

certas<sup>66</sup>”. Ou seja, a escola pretendida passa a ser uma escola que ensine a ser (DELORS *et al.*, 1998), ensine condutas, dentre elas, a instrumentalização da esfera emocional e não uma escola que ensine conhecimentos confiáveis. Literalmente, Ciervo (2019, p. 139) assinala:

[...] a ênfase nas competências socioemocionais da forma como estão sendo apresentadas pelos documentos analisados secundariza a função do conhecimento escolar e enfatiza uma emocionalidade com vistas à uma instrumentalização, o que produz, desse modo, comportamentos performáticos que buscam sobretudo adaptar os sujeitos às expectativas sociais.

Portanto, Ciervo (2019) em suas análises encontrou a utilização da ideia de que os seres humanos aprenderiam ao longo da vida como justificativa à implementação de uma política curricular que visa [con]formar os estudantes em relação a uma lógica de conduta demandada por um mercado, cada vez mais flexível. Deste modo, a flexibilidade no Ensino Médio, se consolida como espécie de tecnologia de governo, tanto dos estudantes que devem formatar-se a condição de empreendedores de si, como de professores que se veem na situação de organizar suas atividades neste sentido (SANTOS; SILVA, 2022). Outro ponto importante de percebermos é que em uma perspectiva educacional que visa promover habilidades socioemocionais, habilidades como a concentração, a memorização, e a disciplina corporal que são exigidas para aqueles que prestam a prova do ENEM e/ou perseguem boas notas cotidianamente na escola, não aparecem como habilidades a serem fomentadas. As que aparecem, são aquelas tais como resiliência, flexibilidade, trabalho em equipe, criatividade.

O fomento à criatividade, resiliência e equilíbrio emocional no ambiente escolar, são apresentados como formas de engajar os estudantes com o ensinado na escola. Seriam uma espécie de mitigação ao descompasso entre a escola e seus estudantes imersos no contexto social descrito acima. Todavia, não é raro que estes movimentos pendam a uma mercantilização do espaço escolar, o que de certa forma reverbera a forma como uma lógica colonizatória do capitalismo se reelabora a fim de reabsorver a instituição escolar, que parecia possuir relativa autonomia em relação ao mercado, o isolamento da escola, inclusive foi apontado por Pineau (2008) como uma das premissas necessárias à consolidação da instituição escolar na Modernidade Clássica. Hoje, a escola apesar de ser constantemente atacada como descompassada do tempo presente, continua sendo uma instituição um tanto quanto conveniente (COSTA e MOMO, 2009) e útil às dinâmicas sociais em que vivemos. Os

---

<sup>66</sup> Cf. Entrevista completa de Viviane Senna. Disponível em. [https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/06/150525\\_viviane\\_senna\\_ru](https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/06/150525_viviane_senna_ru) (Acesso: 31/05/2023).

movimentos de reforma do Ensino Médio e instauração de uma Base Nacional Comum Curricular reafirmam a importância da instituição escolar. A fim de compreendermos melhor estes movimentos de rearticulação, é necessário que miremos agora para outra localidade geográfica que parece influenciar os processos de mercantilização da educação, na Europa (BENVENISTE; BENSON, 1975; LAVAL, 2019), e que de forma direta ou indireta também exerce influência sobre essas terras.

Nos Estados Unidos, desde 2010, quando foi apresentado o Common Core State Standards (CCSS), a maioria dos estados passou a adotar padrões educativos comuns. Dentre estes, alguns realizaram mudanças de até 15% no currículo adotado, enquanto a maior parte destes estados e o distrito de Columbia se ativeram ao texto-base, como foi o caso do estado da Califórnia. De modo similar a BNCC, no Brasil, este parâmetro a ser seguido pelas escolas públicas e privadas é apresentado como uma ferramenta que permitiria melhorias na educação. O CCSS declara que seu objetivo seria o de preparar os estudantes ao fim da escolarização básica tanto para cursos de ensino superior, como para o mercado de trabalho (DREW, 2013). O CCSS, diferente da BNCC, não apenas delimita padrões sobre o que os estudantes devem aprender a cada ano de escolarização, mas também promove uma lógica que visa aumentar a *accountability*<sup>67</sup> dos professores e das escolas (COBURN; HILL; SPILLANE, 2016; KORNHABER et al., 2017). Todavia, questões como o capital cultural que estudantes de grupos marginalizados possuem e que, usualmente, é díspar daquele dos grupos os quais constituem a maioria dos alunos universitários não são colocadas em questão nestes parâmetros (KOLLURI, 2018). Ou, mesmo práticas como a leitura em voz alta que são reconhecidamente eficazes para potencializar o desenvolvimento da literacia em crianças pequenas são deixadas de lado, pelos professores que não possuem mais tempo para realizar tais atividades frequentemente, pois devem se focar em ensinar aquilo que é demandado aos seus alunos em testes padronizados e que serve de substrato para auferir a qualidade docente (DUGGINS; ACOSTA, 2019).

De modo símile aos processos que culminaram na BNCC, diversas organizações privadas de caráter não-lucrativo foram atores ativos na elaboração e implementação do CCSS, dentre elas destacam-se a Bill and Melinda Gates Foundation, a Hewlett Foundation, a Leona

---

<sup>67</sup> Nordgren (2020) assevera que a Califórnia, antes mesmo da implementação do Common Core State Standards, havia definido alguns parâmetros de *accountability* a fim de descentralizar o processo educativo dos testes padronizados. Todavia, a complexidade de tais parâmetros era tamanha que o teste padronizado, continuava sendo o elemento mais importante de avaliação dos professores.

A. and Harry B. Helmsley, a Charitable Trust, a Lumina Foundation, a Carnegie Corporation, e a Noyce Foundation (BARKAUSKAS, 2022). Barkauskas (2022), através da análise do anúncio de mais de 400 bolsas [grants] por estas instituições, assevera que estas fundações ao utilizar de seu poder econômico para financiar projetos direcionados ao CCSS agiram como empreendedores políticos na área da educação. Dois outros pontos, levantados pelo pesquisador merecem destaque, estas fundações também financiaram e dirigiram trabalhos que elaboraram materiais para o CCSS, de modo a não permitir que tais materiais fossem produzidos através de uma concorrência de livre mercado. Barkauskas (2022) também destaca o papel do governo federal estadunidense no financiamento do CCSS e na sua influência indireta, ao, logo após de apresentado o CCSS, destinar vultuosos recursos financeiros aos estados da federação que adotassem parâmetros padronizados para as escolas sob sua jurisdição. Ou seja, houve uma confluência entre atores políticos privados e públicos na implementação do CCSS na maior parte dos estados e territórios dos Estados Unidos<sup>68</sup>.

Ao se perguntar sobre a importância da escola, ao final do século XX, Laval (2004) aponta que o escrito de Arendt (2005), que asseverava que a educação estava em crise, refletia acerca da experiência estadunidense de escolarização, de modo que a crise educativa a qual a filósofa alemã remete estaria diretamente conectada com a mercantilização do espaço educativo nos Estados Unidos. Uma tendência que Laval (2004) percebeu se repetir na França. Este trabalho de Laval (2004), por mais que possua um foco comparativo entre a França e outros países, rastreia a origem dos processos de mercantilização do espaço escolar até os Estados Unidos do início do século XX. Algumas irradiações deste processo também podem ser identificadas nas escolas brasileiras. Na França, analisada por Laval (2004), um modelo de organização escolar centralizada pelo Estado, passa a sofrer de constantes descentralizações tendo como mote um modelo implementado nos Estados Unidos e que nunca conseguiu colher os frutos educativos preditos antes de sua adoção. Por outro lado, tal modelo permitiu a inserção de dimensões e aspectos, outrora ligados apenas ao mercado, como parâmetros à educação, como por exemplo, o conceito de eficiência. Deste modo, a educação passa a ser encarada como um bem traduzível em valor econômico. Refletindo assim, as disposições da configuração social que a circunda. Neste contexto, é interessante notar que os Estados Unidos apresentaram um aumento significativo nas *charter schools* nos últimos anos (NORDGREN,

---

<sup>68</sup> A tese de doutoramento de Smith (SMITH, 2017) discute as relações entre o Common Core State Standards e um discurso ideológico neoliberal. Entretanto, a impossibilidade de acesso ao texto não permite que discutamos seu texto. Destaca-se que uma literatura que realiza tal discussão não é facilmente encontrada.

2020), estas escolas que são gratuitas aos alunos e financiadas pelo Estado são gerenciadas por entidades privadas, que possuem suas próprias ideias de escolarização. O modelo das escolas *charter*, inclusive vem se espalhando e pode ser encontrado em países sul-americanos como Colômbia (EDWARDS JUNIOR; HALL, 2017; TERMES; VERGER; BONAL, 2017) e Argentina (MOSCHETTI; GOTTAU, 2016).

A mercantilização do espaço escolar, descrita por Laval (2004), implicaria na dissolução das fronteiras da escola com um mundo exterior – fronteiras vitais à consolidação da escola, segundo Pineau (2008). Esta dissolução gradualmente insere a escola numa lógica mercantil, na qual esta instituição passaria a ser uma prestadora de serviço para uma determinada clientela. A ascensão destes alunos-clientes auxilia a compreendermos o declínio de certa legitimidade escolar, outrora promulgada independentemente da satisfação de seus frequentadores. Neste mesmo íterim, Laval (2004) afirma que a escola deixa de ser a única fonte do saber e passa a ser um lugar que deverá permitir que as crianças selecionem e organizem informações difusas apresentadas por uma cultura de massas. Se a escola, como vimos acima, sintetizou toda uma miríade de esforços, até o século XX, para centralizar o processo educativo das novas gerações dentro de uma matriz determinada, Laval (2004) atenta para o fato de que nos desdobramentos do século XX, a escola cada vez mais se torna um espaço que deverá permitir a multiplicação dos aspectos culturais, inclusive a fomentando. Contudo, esta multiplicação, como também observa Usher (2013), é realizada tendo como base elementos culturais passíveis de comercialização e de produção em massa. Esta mudança na forma de estruturação da instituição escolar é uma das mutações que Laval (2004) identifica. Podemos sintetizar com a noção de que a partir deste momento a escola deverá satisfazer as demandas do mercado e de seus consumidores. O capital, como centro da vida humana, exige que a escola, assim como as demais instâncias da vida, seja dotada de flexibilidade. Paralelamente, podemos perceber uma multiplicação dos espaços educativos, principalmente, com o advento da internet e um papel cada vez mais explícito das indústrias culturais nestes contextos, sejam as indústrias culturais voltadas diretamente à educação, ou não (PUCCI, 2004).

A escola, segundo Laval (2004), deixa de justificar sua existência em razão da formação de um cidadão e passa a nortear suas ações para formar trabalhadores/consumidores, renunciando as discussões que envolveriam a cidadania, ou uma pretensa pertença a uma nação, em nome das noções de empregabilidade e consumo. Uma noção que demonstra a conveniência da escola como instituição para auxiliar a adaptação das pessoas ao capitalismo

e à Modernidade Tardia. Conveniência, paulatinamente, colonizada pelo mercado e pela instrumentalização da cultura (COSTA e MOMO, 2009). Estas autoras afirmam que durante todo o século XX as escolas foram se tornando um rentável negócio. Ou seja, não se trata mais de formatar corpos dóceis, ou delimitar certos saberes legítimos, mas as escolas, além disso, passam a gerar valor, lucro. Para elas não se trata de um descompasso da escola em relação a sociedade que a envolve, mas de um deslocamento dos objetivos que atravessam a instituição escolar e de rápidas readequações que são realizadas na instituição, para que ela possa cumprir um papel de performar uma cultura instrumentalizada, que a fazem parecer descompassada. Dito de outro modo, a escola passa a se integrar a um sistema cultural no qual os investimentos devem receber retorno palpável, de modo que o fim em si mesmo de uma atividade cultural, ou artística está desaparecendo, assim como, o fim em si mesmo que a escolarização poderia possuir.

Todas estas mutações que ocorrem no ambiente escolar são atravessadas pelas transformações de um mundo que no século XX se modificou enormemente. O próprio sistema produtivo do capitalismo que antes focava em produzir e vender coisas, na aurora do século XXI, já havia se convertido em um sistema baseado não mais nas coisas produzidas, e sim nas ideias que as marcas suscitavam (KLEIN, 2002). O importante nesta nova configuração não é mais vender ‘coisas’, mas sim ‘experiências humanas’ (YÚDICE, 2002). A emergência e consolidação da terapia no século XX também compõe interessante parte desse quadro (ILLOUZ, 2007, 2008). Illouz (2007) defende que a Modernidade proporciona toda uma nova gama de emoções disponíveis e que estas passaram a ser racionalizadas e trabalhadas com o advento da psicanálise e seus desdobramentos. O panorama do século XXI, ao que tange estas temáticas, traz como mote a ideia de que se deve racionalizar a vida em todas as suas esferas, inclusive a emocional, para se alcançar a felicidade. Inclusive, alcançar a felicidade passa a ser encarada como uma responsabilidade individual que prescindiria das configurações sociais que envolvem as pessoas (CABANAS e ILLOUZ, 2019). Ou seja, se desenha um cenário de responsabilização, individuação e coação dos indivíduos para que eles alcancem não apenas a felicidade, mas maior produtividade (HAN, 2017). Felicidade e produtividade, inclusive, são tratadas como sinônimos, por vezes, neste contexto de psicopolítica (HAN, 2014). Inseridos nesta configuração social, os seres humanos são construídos como seres produtivos de dentro para fora. A lógica da produção se encontra internalizada a tal ponto que nos tornamos nossos maiores algozes, aficionados por produzir e por alcançar algum sucesso. Esta internalização também faz com que os sujeitos, hoje, procurem prazer no trabalho, que em muitos casos deixa

de ser visto como algo compulsório. “No regime neoliberal a exploração tem lugar como liberdade e autorrealização (HAN, 2017, p. 116)”. O mesmo Han (2018) assevera que hoje nos construímos como projeto que projeta a si mesmo, em uma busca incessante por se otimizar em relação ao demandado pelo capital.

A mediação das tecnologias digitais fortalece este processo de diversas formas (CABANAS e ILLOUZ, 2019). Os autores salientam a influência dos constructos teóricos de uma psicologia que visa fazer com que as pessoas positivamente procurem aperfeiçoamento psicológico para se tornarem felizes no mundo como ele é hoje, eles também apontam à presença desses constructos nas formulações de políticas educacionais de vários países. Assim como vimos nas análises de Ciervo (2019), afim de refletirmos sobre as políticas nacionais de educação que não apenas entraram em consonância com uma educação ao longo da vida, mas se centram na aquisição de habilidades socioemocionais, para além das tradicionais habilidades cognitivas e das dinâmicas de disciplinação do corpo que a escola na Modernidade desde seus primórdios se imbuía.

Nestas configurações, também se espera que os professores estetizem suas aulas para que consigam capturar a atenção dos jovens, mesmo que apenas por alguns breves momentos (PUCCI, 2004). Esta estetização, não raro, deve ser mediada por produtos advindos da indústria cultural. Este incentivo à incorporação de produtos de uma indústria cultural voltada à educação ou de elementos de uma indústria cultural que não os produz necessariamente à escola é uma tônica desde os fins do século XX, ao menos no estado de São Paulo (PUCCI, 2004). No início da década passada, Prazeres (2013) analisou uma espécie de crença compartilhada pelo Governo do Estado de São Paulo, empresas e grandes conglomerados de mídia de que a educação precisava ser ‘modernizada’. Modernização que era entendida por estes atores como inserção de tecnologias digitais no ambiente escolar. Esta crença generalizada permitiu a convergência de diversos interesses sobre a instituição escolar, que como vimos acima, possui uma conveniência estratégica na forma como a cultura é/será performada. Ademais, o descompasso entre os alunos e a instituição escolar, descrito por Sibilia (2012), faz parte da narrativa de uma escola arcaica que precisa de uma reformulação urgente para que possa educar os alunos, que devem, a todo custo, ser formatados para esta nova configuração, assim como, os seres humanos de séculos anteriores foram formatados para um capitalismo fabril, a partir de uma escolarização compulsória que delimitou parâmetros sobre o que deveria ou não deveria ser aprendido, bem como, construiu corpos dóceis. Os discursos que defendem a modernização da escola a partir da adoção e incorporação de

tecnologias digitais em seu cotidiano (PRAZERES, 2013) se alinham com uma lógica na qual se formam consumidores que passivamente devem escolher entre o que lhes é ofertado (CANCLINI, 1995). Hoje, a escola deve se apresentar de forma a possibilitar que os alunos estabeleçam certos filtros às toneladas de informação que recebem diariamente, ao mesmo tempo que deve entreter para performar e reforçar a forma cultural de entretenimento que se apresenta, hodiernamente, como dominante (COSTA e MOMO, 2009). Se trata de uma constante rearticulação com as dinâmicas sociais que englobam a escola, pois neste mesmo contexto a falta de domínio de tecnologias digitais em tarefas escolares passa a ser tratada como uma desvantagem acadêmica (ROBINSON; WIBORG e SCHULZ, 2018), ou algo necessário para que os jovens possuam possibilidades empregatícias ou acadêmicas no século XXI (ROBINSON e SCHULZ, 2013). A falta de acesso a estes dispositivos, inclusive, faria com que muitos jovens desenvolvessem toda uma carga de trabalho emocional para lidar com isto, o que atrapalharia seu desempenho acadêmico (HUANG; ROBINSON e COTTEN, 2015).

Ao longo deste capítulo pudemos notar o quanto a instituição escolar sempre foi central ao desenvolvimento da Modernidade e como apesar de constantemente acusada de descompassada em relação aos alunos que hoje a frequentam, continua central e conveniente à Modernidade. O mote deste capítulo é o de mostrar como a instituição escolar se consolidou e como ela hoje, assim como diversas outras instituições, se articula com outros elementos, como a racionalização das emoções, ou a necessidade de busca desenfreada pela felicidade que uma dinâmica de consumo enseja. Simultaneamente, a escola se entrega às tecnologias digitais e busca modos de se articular com elas.

### **Capítulo 3 - A Autoridade Escolar e a Autoridade Tecnológica: Conceitos para um Diagnóstico do Tempo Presente<sup>69</sup>**

#### **Primeiros passos: Narrando a absorção e a releitura de um conceito**

Sem dúvidas, hoje, no Brasil, as ideias presentes em obras de autores da Teoria Crítica da Sociedade reverberam e possuem grande força e tradição. A chegada dos conceitos de autores de uma primeira geração da escola de Frankfurt no Brasil é concomitante à consolidação de uma indústria cultural no país (CAMARGO, 2014; MUSSE; KLEIN, 2018), isto pode apontar tanto para uma carência conceitual de autores ‘clássicos’ da sociologia, como Marx, Weber e Durkheim, em relação a compreensão deste fenômeno que mesmo na Europa se consolidou apenas após os três falecerem, assim como, destaca o potencial compreensivo desse arsenal teórico para realizar, à época, um diagnóstico do tempo presente brasileiro (NOBRE, 2004). Justamente, o potencial compreensivo que a Teoria Crítica da Sociedade fornece para fenômenos que interligam cultura e tecnologias da comunicação nos interessa neste trabalho.

O conceito de indústria cultural remete a ideia de uma dominação ideológica/simbólica das massas realizada de modo direto por produtores industriais de cultura (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). Podemos comparar a leitura frankfurtiana com uma outra leitura influente em meados do século XX e que fora desenvolvida em período histórico próximo por Althusser (1970), o francês defendia que esta modalidade de dominação era realizada pela classe dominante se valendo do Estado, através de Aparelhos Ideológicos. Apesar de sumarizar, talvez em demasia, o pensamento althusseriano, salientamos que os autores frankfurtianos diagnosticaram com extrema acuidade que uma focalização no Estado como epicentro de todos os processos de dominação no capitalismo era extremamente limitada e limitante. O conceito de indústria cultural, cunhado por Adorno e Horkheimer (1985), denota uma autonomia das dimensões mercadológicas em relação ao Estado, mesmo que em diversos momentos exista interação entre estes ‘entes’. Deste modo, desde o século XX, ao menos, em sociedades ocidentalizadas se vive um processo no qual a cultura se torna, cada vez mais, encapsulada e submissa a lógicas de mercado. De modo que elementos culturais são produzidos, grande parte das vezes, visando exclusivamente o lucro. Adorno e Horkheimer

---

<sup>69</sup> As ideias presentes neste capítulo já foram abordadas em artigo publicado anteriormente (MONTEIRO, 2022b), de modo que as afirmações presentes incorporam reflexões posteriores a sua publicação em periódico.

(1985), em seu escrito originalmente publicado nos anos 1940, tendo como mote reflexivo uma Alemanha nazista, identificaram que a dominação no capitalismo não mais se encontrava apenas exercida através do Estado. A integração das massas pela indústria cultural se realizava de forma autônoma em relação a este ente. Esta dinâmica social se aprofundou ao decorrer dos anos como descrito no capítulo anterior.

O terreno da cultura e sua relação com tecnologias produzidas pelos seres humanos é foco analítico de autores que ficaram conhecidos como primeira geração da escola de Frankfurt, a influência de autores como Max Weber e Freud é notória, sobretudo, pelo enfoque na subjetividade que é dispendido por estes pensadores nas considerações que teceram sobre seu tempo presente. Segundo Zuin, Pucci e Lastória (2015), a leitura crítica de Adorno sobre conceitos freudianos constitui um dos elementos centrais de várias obras, dentre estas destaca-se a *Dialética do Esclarecimento* (1985) escrita em conjunto com Max Horkheimer, uma das obras mais influentes no pensamento social do século XX, que mobiliza em suas linhas, dentre outras coisas, a existência de uma dialética entre elementos conscientes e inconscientes na vida humana. Câmara e Franciscatti (2016) demonstraram a partir da análise de certa produção em psicologia social no Brasil que emprega conceitos de Theodor Adorno, um crescimento nas produções da área que se valem dos conceitos deste pensador entre 1985 e 2015, bem como, uma “atualização” e um alargamento destes conceitos realizados por pesquisadores que se debruçaram sobre diversos fenômenos que envolvem as dimensões da cultura.

Ao trazermos estas informações sinalizamos à relevância destes pensadores para um cenário reflexivo brasileiro que discute dimensões subjetivas da vida humana, e situamos, sucintamente, o campo do qual emergem dois conceitos criados nas interfaces entre psicologia social, educação e sociologia, que são o conceito de autoridade pedagógica<sup>70</sup> e o conceito de autoridade tecnológica. Estes conceitos se relacionam de forma direta com as dimensões discutidas no capítulo anterior. Por ora, para aprofundarmos o desenvolvimento destes conceitos, dois momentos serão considerados dentro dos escritos de Zuin, um no qual os dispositivos dotados de tecnologia digital ainda não eram onipresentes e outro em que estes serão parte do cotidiano de todos os envolvidos no processo educacional. A abordagem quase cronológica que se segue foi realizada como meio de traçar o desenvolvimento destes

---

<sup>70</sup> Neste escrito, os conceitos de autoridade pedagógica e autoridade escolar se diferem a partir de um seguinte aspecto, o primeiro se debruça sobre a internalização transformada do mestre na relação professor-aluno, o segundo remete as diversas internalizações realizadas no período escolar, o qual para além de uma miríade de professores pode remeter ao esquema organizacional da instituição.

conceitos, a fim de os compreender criticamente. Conceitos os quais após apresentados e discutidos serão rearticulados de modo que possam fornecer elementos compreensivos para processos diferentes daqueles para os quais já propiciam uma interessante chave analítica.

As condições objetivas da existência humana são nevrálgicas para que compreendamos as formas como se corporificam duas lógicas diferentes de autoridade. Zuin (1995), ao realizar uma análise crítica da obra de Paulo Freire sob a ótica de conceitos frankfurtianos, em suas conclusões, assevera que uma indústria cultural globalizada se consolida gradativamente como *princípio pedagógico* por excelência. Esta consolidação se verte em processos de semiformação (ZUIN, 1995). Os indivíduos semiformados, por sua vez, teriam noções históricas solapadas, assim como, dificuldade em processos de memorização (ZUIN, 1995; ADORNO, 2010). Constantes inovações tecnológicas, aos poucos, se infiltraram nos modos de perpetuação de elementos culturais, encapsulando-os sob uma lógica mercadológica. Simultaneamente, as tecnologias se tornam ser centrais nos processos culturais. Inclusive, estas tecnologias passariam a mediar processos de projeção e de identificação das pessoas, de modo a compor parte integrante da formação da identidade destas (ZUIN, 1998).

Processos de projeção e identificação também ocorreriam na relação professor-aluno. Zuin (1998) identifica que uma das reverberações das teorias freudianas na obra de Adorno, consiste em considerar o professor como um substituto da figura do pai. De modo que este professor recebe toda uma gama de sentimentos ambíguos emanados pelos estudantes, de mesmo modo que os pais dos mesmos (ADORNO, 1999). Zuin (1998) recupera uma entrevista de Adorno, realizada por Becker, presente no livro *Educação e Emancipação* (ADORNO, 2002), para delimitar o que entende por autoridade pedagógica. Este conceito corresponderia a um processo de formação de egos sadios, no qual o aluno após projetar uma identificação de um “ideal de eu” na figura do professor, percebe que esta não corresponde à realidade, e através dos próprios ensinamentos, ou do exemplo, do professor consegue promover uma espécie de superação deste momento de identificação e projeção, mas uma superação na qual o estudante conserva o professor como figura de autoridade dentro de si. Esta dimensão de autoridade pedagógica presente em Adorno (2002) seria fundamental à ideia de emancipação, dentro de uma tradição kantiana que, segundo este autor, deveria ser o objetivo da formação cultural. Entretanto, como aponta Zuin (2003a), não é isto que ocorre na prática. Em texto no qual discute a atualidade de uma reflexão realizada por Adorno (1999) dos tabus acerca da profissão de ensinar, mas no contexto do início do século XXI, Zuin (2003a, p. 426) conclui que haveria

um longo caminho a ser percorrido para que uma autoridade pedagógica como a pensada por Adorno fosse realidade nos contextos educacionais institucionalizados. Nas palavras do autor:

(...) estamos ainda distantes do exercício da autoridade pedagógica que sabe estar envolvida numa relação de poder com seus alunos, mas que também tem consciência de que sua superioridade é contingencial, pois ela porta em si mesma a sua superação.

Antes de chegar a esta conclusão, Zuin (2003a) elenca que a proliferação de escolas de massas no período de um capitalismo manufatureiro modificou a forma como o professor exercia seu poder sobre os educandos. Pois, fora apenas a partir da teoria educacional de Comenius (1997) que a violência psicológica passou a ser encarada como ferramenta pelos professores, de modo a pouco a pouco ocupar o papel, outrora destinado às punições físicas. Neste contexto, “a humilhação era justificada em nome da eficiência” (ZUIN, 2003a, p. 421). Zuin (2003a), portanto, defende que em contextos nos quais a relação pedagógica se realiza mediante a violência, os processos de idealização do Eu que tangenciam as figuras de autoridade ao invés de promover uma superação saudável e a constituição de egos sadios, promoveriam uma identificação com o agressor, a qual seria expressa sadicamente.

Se as escolas de massa que emergiram na Europa, fomentadas e fomentadoras da Modernidade (PINEAU, 2008), eram locais nos quais os professores se valiam da violência, principalmente psicológica (ZUIN, 2003a), para a realização de seu trabalho, as condições técnicas do século XXI, possibilitaram um avanço da Educação a Distância (EaD). No Brasil, entre 2010 e 2017, 46% dos alunos ingressantes em cursos de licenciatura se matricularam em cursos desta modalidade<sup>71</sup> e há tendência de aumento neste percentual. Este contexto apontaria para uma impossibilidade de constituição da autoridade pedagógica? O próprio Zuin (2006) aponta para elementos que merecem atenção neste processo, como uma reelaboração do sentido da palavra autonomia, que deixa de denotar processos de reelaboração de conceitos, para se referir a processos de aprendizado solitário. Assim como, a perigosa ideia de que os professores deveriam passar a ser instrumentos dos alunos, para que estes fossem autônomos – estritamente num sentido de aprendizado autogerido, e sem nenhuma conotação emancipatória. O pesquisador afirma que a figura do professor ao se tornar uma espécie de entidade coletiva que pode ser acessada apenas através de vídeos, geraria um autoritarismo da imagem correspondente a uma dinâmica na qual os alunos se esforçariam apenas para

---

<sup>71</sup> Cf. <https://g1.globo.com/educacao/guia-de-carreiras/noticia/2019/08/15/futuros-professores-61percent-dos-calouros-de-pedagogia-ou-outra-licenciatura-estudam-a-distancia.ghtml> (Acesso em 29/08/2023).

apreender os conceitos e não os reelaborar. Esta lógica que subjazia nas dinâmicas da EaD, apontadas por Zuin (2006), hoje, se encontram espraiadas pelos processos educacionais - considerando, por exemplo, a constante presença de vídeos hospedados na Internet como materiais de estudo elencados por nossos interlocutores. Dentro das pretensões deste capítulo, este escrito de Zuin é relevante por dois motivos, pois primeiramente, demonstra um momento no qual as questões que envolvem relações entre autoridade tecnológica e autoridade pedagógica começam a se delinear nos escritos do pesquisador, bem como, aponta reconfigurações no campo educacional que aprofundaremos posteriormente. Estas reconfigurações devem ser pensadas criticamente. Zuin (2010a), ao discutir um documento norteador do CONAE (Conferência Nacional de Educação), aponta que as tecnologias que fazem parte do cotidiano e constituem o modo de viver (*modus vivendi*) da imensa maioria das pessoas que habitam o Brasil, apareciam de forma periférica no documento, ao mesmo tempo que nele havia demandas de reflexão crítica sobre estas temáticas.

A grande influência de Christoph Türcke nos escritos de Zuin é inegável. Sobretudo, a ideia de que há a emergência de uma nova ontologia após a revolução microeletrônica, esta influencia decisivamente a leitura de Zuin sobre o *modus vivendi* que se constitui a partir dela. Türcke (2010) afirma, a partir de uma releitura das ideias de Berkeley, que ser, hodiernamente, é ser percebido. E, para ser percebido os seres humanos inseridos nessa lógica passam a constantemente propagandear a si mesmos, como se fossem produtos, ou como se pudessem a partir do uso de alguma roupa, ou acessório específico se diferenciar dos demais (ZUIN, 2003b). Ao articular esta ideia de Türcke, com asseverações como as de Debord (2005) de que vivemos em uma sociedade do espetáculo, podemos começar a especular quais dimensões podem ser compreendidas pelo conceito de autoridade tecnológica, que se encontra em germe em alguns escritos, nos quais Zuin (2008; 2009; 2010b) argumenta que numa sociedade mediada por relações espetaculares, na qual ser é ser percebido e cada pessoa se torna uma publicidade de si, o ressentimento de alunos em relação a professores, que em configurações históricas anteriores era recalcado por medo de represálias, encontra meios para se corporificar e receber atenção. Seja no caso de massacres em ambientes de ensino que repercutem pelo globo (ZUIN, 2008), ou então através da postagem e participação em comunidades virtuais do descontinuado Orkut<sup>72</sup> (ZUIN, 2009), ou em outros locais pela Internet (ZUIN, 2010b).

---

<sup>72</sup> Cf. <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/como-era-o-orkut/> (Acesso em 29/08/2023).

Podemos a partir disso afirmar que os alunos outrora ressentidos, dentro de uma lógica do choque e da compulsão à emissão, ao expressarem seu ódio e perceber que ele fora aceito, em um ambiente virtual, se sentem instigados a destilar seu ódio de forma cada vez mais cruel. Todavia, as relações entre professores e alunos são sempre permeadas por uma ambiguidade. Zuin (2009), ao se deter sobre comunidades<sup>73</sup> da rede social, hoje desativada, Orkut, pôde perceber que em diversos momentos os alunos pareciam procurar com seus comentários jocosos e odiosos chamar a atenção dos professores, ou então, demonstravam seu carinho aos mestres em comunidades elogiosas que os identificava nominalmente, ao contrário das generalizações presentes em comunidades odiosas. De modo semelhante, agiam os professores que em outras comunidades foram observados expressando toda uma gama de sentimentos ambivalentes em relação aos seus alunos (OLIVEIRA; ZUIN, 2011).

As ambivalências presentes nas relações entre professores e alunos começam a se inserir em um contexto diferente daquele sobre o qual Adorno (1999) teceu suas considerações, principalmente, em relação ao modo como se corporifica o foco de atenção dos estudantes, algo que modifica as estruturas dessa relação. A influência de TÜRCKE (2010) é vital para compreendermos o contexto social em que vivemos e o modo como Zuin traça seus conceitos de autoridade pedagógica e de autoridade tecnológica. Zuin e Zuin (2011a) chamam a atenção para a reconfiguração da relação de forças pedagógicas numa sociedade, na qual a concentração é atraída para um quadrado brilhante que a tritura tão logo a recebe. Esta modalidade de foco é conceituada pelos autores como distração concentrada. Nesta nova configuração, os professores, cada vez mais, precisariam estabelecer diálogos e valorizar aquilo que os alunos possuem interesse, caso contrário, as possibilidades de se receber a atenção dos alunos estariam extremamente limitadas. Assim como, asseveram que a memória neste contexto é atingida de forma central, pois a vertiginosa rapidez com que os conhecimentos se desdobriam frente a alunos e professores impediria que o processo mnemônico, algo vital ao processo formativo e reflexivo dos seres humanos, se consolidasse (ZUIN; ZUIN, 2011b). Este impedimento fomentaria aquilo que Adorno (2010) chamou de semiformação e que Zuin (2013a) trabalha de modo a tecer reflexões acerca da constituição de uma semiformação cultural no contexto do século XXI, o qual além de inserir as pessoas numa dinâmica de distração concentrada, erige sobre elas uma nova relação com a memória, pois enquanto as máquinas armazenariam

---

<sup>73</sup> Cf. <https://veja.abril.com.br/tecnologia/apos-fim-do-orkut-comunidades-sao-preservadas-em-museu-on-line/> e <https://tecnologia.ig.com.br/2018-01-24/comunidades-orkut.html> (Acesso em 29/08/2023).

informações de forma perene, os seres humanos são incitados a viver em um presente contínuo e de contato superficial com elementos culturais. Zuin (2013a) cita como exemplos deste processo, tanto pessoas que foram atrapalhadas em suas vidas profissionais por dados presentes na rede, quanto a realização de bricolagens em trabalhos escolares e acadêmicos, nos quais os alunos nada mais fazem do que copiar e colar informações de lugares diversos em documento de algum editor de texto. As transformações nas habilidades cognitivas dos seres humanos serão trabalhadas no capítulo posterior.

Uma autoridade tecnológica que intenta se impor à autoridade pedagógica é analisada por Zuin (2013b) ao se valer do caso de 107 alunos de um famoso e caro colégio particular suspensos de suas aulas, ao protestarem contra a instalação de câmeras nas salas de aulas. A resistência realizada por estes alunos, escancara a possibilidade de que câmeras nos locais escolares sirvam como forma de controle, tanto das condutas dos alunos, quanto dos professores, funcionando como uma espécie de panóptico atemporal. Se as configurações hodiernas de uma sociedade do espetáculo (DEBORD, 2005) encontram-se presentes e se espraiam por todas as esferas da vida humana, não é de se espantar que se enseje a espetacularização das relações educacionais. Zuin (2013b) nos conta que a ação dos alunos surtiu efeito temporário. Mas, será que até hoje as salas desse colégio e de outros semelhantes já não possuem cada uma delas sua(s) câmera(s)<sup>74</sup>? Este artigo do autor traça elementos que nos fazem refletir sobre a fragilidade que a autoridade pedagógica dos professores passa a possuir frente a proliferação e ao uso cotidiano de dispositivos microeletrônicos. Outras questões que podem ser levantadas remetem a própria vigilância que tais aparatos podem exercer sobre o professor e sua prática docente.

Esta fragilidade fará com que Zuin (2014) assevere a necessidade de professores se valerem das tecnologias digitais como espécie de contrafogo, ou seja, como ferramentas que ao invés de dispersar a atenção dos alunos, possam os ajudar a se concentrar nos conteúdos escolares. Ao final desse artigo, Zuin (2014) afirma que várias vezes se faziam ouvir quando afirmavam que a existência da escola, enquanto instituição produtora e disseminadora de conhecimento neste contexto digital, seria desnecessária. Esta instigante constatação, nos é significativa nesse capítulo, pois os alunos coadunariam com essas vozes? Outro ponto

---

<sup>74</sup> Se encontra em tramitação no congresso um projeto de lei que tornaria obrigatória instalação de câmeras nas salas de aula. Cf. <https://www.camara.leg.br/noticias/700946-projeto-obriga-escolas-publicas-e-privadas-a-manter-sistema-de-vigilancia-eletronica/> (Acesso em 23/08/2023).

importante da discussão se encontra em Zuin e Zuin (2016) que ao refletirem sobre a iminente inserção da Internet das Coisas no meio educacional, elencaram que apesar de possuírem certo potencial emancipatório estas tecnologias podem servir a novas formas de vigilância e controle dos alunos, assim como, podem promover diversos novos esquecimentos, ao possibilitar que qualquer informação seja acessada em poucos segundos. Entretanto, constantemente, tecnologias congêneres são identificadas como possuidoras de uma autoridade educacional maior que a dos professores.

Zuin a partir dos trabalhos em parceria com Chris Kyriacou começou a trabalhar questões que envolvem a relação professor-aluno e o conceito de autoridade pedagógica, através da investigação de *cyberbullies* realizados por estudantes contra seus professores (KYRIACOU; ZUIN, 2015a e KYRIACOU; ZUIN, 2015b). Nestes trabalhos, o *cyberbullying* perpetrado pelos estudantes aparece como uma forma de desafio à autoridade do professor, bem como, reverberam uma conclusão de que o prazer que o *cyberbullying* possibilitaria aos estudantes supera qualquer medo de ser repreendido. Produções posteriores de Zuin (2017a e 2017b) parecem, justamente, tentar compreender o que incitaria os alunos a desafiar a autoridade pedagógica dos docentes desta maneira, e a resposta que Zuin encontra reside na afirmação narcísica que estes estudantes irão experienciar ao produzirem vídeos “virais”. Sendo que toda esta afirmação narcísica será potencializada se pensarmos nas configurações hodiernas, nas quais ser é ser percebido (TÜRCKE, 2010), o que incita emissões eletrônicas compulsivas por parte das pessoas. A preocupação com esta dimensão analítica começa a delimitar aquilo que poderá ser conceituado como autoridade tecnológica. Esta autoridade tecnológica é colocada em evidência por Zuin (2016) ao refletir sobre a autoridade docente à luz de conceitos de Postman (1979; 2005), mas considerando a mediação da cultura digital e seus dispositivos, ao invés de refletir sobre uma cultura analógica, na qual a televisão despontava como tecnologia predominante ao consumo cultural, como fez o estadunidense. Zuin (2016) se depara com uma configuração social na qual professores agem como crianças ao espatifar celulares de alunos que não prestam atenção em suas aulas e alunos agradecem ao Google em faixas penduradas nas suas cerimônias de formatura, o que exemplifica em diversos momentos para Zuin, a autoridade tecnológica presente na vida destes estudantes. Outro trabalho de Zuin (2015), também deixa claro que sua concepção de autoridade pedagógica se baseia em ideias da psicanálise, e que o professor, em diversos momentos históricos diferentes, ocupou o posto de Ideal de Eu do aluno.

Entretanto, atualmente, existiria uma espécie de véu tecnológico que esconderia os processos de digitalização da vida (ZUIN, 2015). Não apenas haveria este véu, mas a formação tecnológica seria mais atraente aos estudantes do que a figura do professor (ZUIN, 2017a). Neste contexto, aponta Zuin (2017a), que a prática de *cyberbullying* perpetrada pelos alunos coadunaria com a valorização da identidade midiática e espetacularmente percebida que são traços ontológicos da cultura digital. O fato de no Brasil os professores serem lidos como profissionais que devem possuir uma vocação, não auxilia na elaboração de estratégias para o enfrentamento deste problema, pois se valoriza aquele professor que apesar de todas as dificuldades consegue ministrar suas aulas. Esta romantização do sofrimento docente, mostra sua face cruel com os cada vez mais frequentes diagnósticos da síndrome de *Burnout* em profissionais da educação (CARLOTTO, 2002, 2011; LLULL; CERDÀ; BRAGE, 2015; MAGALHÃES et al., 2021; MALDONADO; CHÁVEZ; BUDNIK, 2022; RIBEIRO et al., 2022; SILVA; CARLOTTO, 2003; SIMÕES; CARDOSO, 2022).

Um elemento central ao conceito de autoridade tecnológica, em Zuin, é a sua materialização no celular do aluno, que lhe promove acesso instantâneo a mais informações do que teria tempo de verificar em sua vida, e permite que este estudante internalize certa ideia de onipotência através dessa pequena máquina (ZUIN, 2017a). O avanço da autoridade tecnológica imprime tanto uma confusão entre os espaços públicos e privados como pouco a pouco substitui a autoridade docente, principalmente, em relação ao incentivo da disciplina e da capacidade de concentração. E, não apenas isto, ao se inserirem de modo irrefletido na rede, há uma submissão quase irrestrita à autoridade algorítmica destas tecnologias, que se apresentam como o ápice da personalização promovida de forma ilusória pelos conteúdos da indústria cultural (ZUIN; ZUIN, 2018a). Inclusive, hoje, existem aplicações que visam personalizar os processos de estudo, de modo que o processo formativo passe a ser o mais prazeroso possível, mesmo a custas de um aprendizado aprofundado, ou mesmo através de uma proliferação de recursos presentes nestes aplicativos que tendem a causar mais distrações do que propiciar a concentração dos estudantes naquilo que deveriam estudar (CASTRO; ZUIN, 2018). Em uma configuração social como a que vivemos, na qual a atenção capturada se torna uma *commodity*, é importante questionarmos se o objetivo destes *apps* e *websites* seria mesmo o de ensinar as novas gerações.

Deste modo, a presumida infalibilidade dos dispositivos digitais, faz os alunos mimetizarem uma sensação de autossuficiência, ao mesmo tempo que voluntariosamente se inscrevem em uma espécie de tutela, em grande parte gerenciada por processos algorítmicos

(ZUIN; ZUIN, 2019). Segundo estes autores, há, portanto, uma autoridade digital algorítmica que se infiltra na vida dos seres humanos através do uso de dispositivos digitais e do fornecimento de dados a grandes bancos de dados, conhecidos como *Big Data*, que influirão seja nos resultados das pesquisas na rede, seja, nas propagandas que aparecem ao utilizar estes aparelhos, de modo que estes estudantes-consumidores permanecem em um estado de menoridade semelhante ao descrito por Kant, em outro contexto social, ou mesmo em um estado de mimese compulsiva como o descrito por Adorno e Horkheimer (1985).

Uma via de saída à esta tutela, ou melhor a estes processos de semiformação, residiria na autocrítica que poderia ser realizada entre estudantes e professores (ZUIN; ZUIN, 2017), segundo os autores, esta autocrítica seria vital ao estabelecimento de uma alfabetização midiática crítica que impulsionasse o uso de tecnologias digitais, não como forma de reforço de comportamentos narcísicos, ou de, de mimetizações de certa onipotência presente nas tecnologias da informação, mas pelo contrário, operacionalizariam uma revitalização dos vínculos sócio-históricos com os conceitos que estão sendo aprendidos. Zuin e Zuin (2017) trazem como exemplo, um professor que em conjunto com seus alunos procura uma obra artística, a qual fora citada durante uma discussão em sala de aula, em conjunto docentes e discentes poderiam encontrar este quadro e realizar uma análise que o vinculasse aos conceitos que estavam em debate, algo que seria impossível em épocas anteriores. Entretanto, apontam que apenas se alunos e professores estiverem dispostos a autocrítica é que será possível a construção de usos reflexivos das tecnologias digitais.

A liberação do uso de dispositivos digitais para fins pedagógicos no estado de São Paulo, mencionada na introdução deste texto, poderia inclusive, representar o fim pedagógico, segundo Zuin e Zuin (2018b), pois, sem a realização da autocrítica necessária seria um convite ao reforço de um *ethos* digital, no qual as relações humanas são digitalizadas, bem como, escancararia uma porta à sentimentos que podem dificultar o processo de aprendizagem como a ansiedade, por exemplo, ou então a distração proporcionada por estas tecnologias. Todas estas mudanças podem ser encaradas como características da consolidação de uma Idade Mídia, segundo Zuin e Gomes (2019), que modifica as relações objetivas e subjetivas dos seres humanos no e com o mundo. Podendo, inclusive, propiciar o surgimento de sistemas autônomos de controle social baseados em leituras algorítmicas de vastas bases de dados.

Um destes sistemas que surge no horizonte é objeto de reflexão de Zuin e Zuin (2020). Em artigo, discutem sobre possibilidades de vigilância algorítmica de alunos a partir de

câmeras de reconhecimento facial, ou então, de câmeras transdérmicas que captem e analisem o fluxo sanguíneo que ocorre na face do alunado. Este texto é vital para compreendermos o conceito de autoridade pedagógica da forma pelo qual é trabalhado por Zuin, por duas principais razões. A primeira é a de que a influência da psicanálise na sustentação do conceito é elaborada de forma explícita. Bem como, se aferra que a autoridade pedagógica tal como ela é entendida pelos autores se aferra às relações professor-aluno. Ou seja, se analisa as relações professor-aluno a partir da construção de um ideal de relação que corresponderia a formação de egos saudáveis, em meio às ambivalências presentes no processo formativo. Neste ideal de relação os alunos se identificariam com seus professores de modo a projetar sobre eles um ideal de Eu. Este ideal de Eu, seria contingente e superado, inclusive com a ajuda do educador, que se conservaria transformado dentro do estudante. Zuin e Zuin (2020) refletem sobre a impossibilidade de realização deste processo ao nos depararmos com tecnologias que tornam a ambiguidade inerente a relação professor-aluno algo objetivo e mensurável. De modo que, a leitura realizada pelos algoritmos que interpretem os dados recolhidos pelas câmeras pautará as ações do docente, que neste contexto se torna um mero mediador entre os estudantes e a tecnologia que os interpreta. De modo que, o processo de projeção de um ideal de Eu sobre o professor não pode culminar na formação de egos sadios, mas sim em uma identificação com o agressor. Processo no qual os estudantes internalizariam a intenção de serem algozes no futuro. Neste ínterim, os autores afirmam que o *cyberbullying* postado pelos alunos em sites como o YouTube pode ser apenas um prenúncio de práticas estudantis que estão por vir.

As práticas de *cyberbullying* são discutidas em um artigo de Zuin em parceria com o pesquisador alemão Andreas Gruschka (GRUSCHKA; ZUIN, 2020), neste escrito, os autores desenvolvem uma reflexão acerca da cotidiana presença de *smartphones* no contexto escolar e como estes além de possibilitar acesso quase que instantâneo a uma vasta gama de informações, também podem funcionar como câmera de espionagem, como no caso de ambos os vídeos analisados no escrito. O tensionamento do conceito de autoridade pedagógica ocorre de forma a encontrar nos vídeos analisados dois resultados opostos. Em um, o professor teria revitalizado a sua autoridade frente aos alunos a partir da destruição do aparelho celular de uma aluna; já no segundo, a autoridade da professora teria se esfacelado, ao ser agredida física e psicologicamente por uma aluna. As discussões dos autores sobre este segundo caso, inclusive, especulam se a professora em questão voltou a lecionar após o episódio, ou mesmo sobre a potencial impossibilidade de a professora voltar a exercer sua função a esta classe. Os autores deste modo atrelam o exercício da docência a existência de uma autoridade, em algum grau,

por parte do profissional frente aos educandos, a não-existência dessa autoridade acarretaria a própria impossibilidade do estabelecimento de qualquer relação pedagógica.

A aproximação com a psicanálise mostra toda a sua força no último livro de Zuin (2021). Neste trabalho, o autor realiza um esforço teórico para situar a relação professor-aluno como dotada de uma série de ambiguidades e tabus inerentes, mas os quais seriam mediados historicamente. Dentro destes processos ambíguos nos quais a violência se consubstanciou com frequência ao longo dos séculos, havia também espaço para demonstrações afetivas dos mestres que encorajariam seus alunos à superação dos professores, a partir da internalização de sua autoridade. Entretanto, para Zuin (2021), há uma ruptura radical nestas relações com o advento da revolução microeletrônica. Sobretudo, com a normalização do uso desenfreado de *smartphones*. Pucci (2021) aponta que os dois conceitos que se sobressaem nas análises realizadas por Zuin (2021), são o de desengajamento moral e o de fúria narcísica que se desenham pela primeira vez no trabalho do autor. Estes dois conceitos em conjunto com uma revitalização da conceituação de tabu, presente tanto em Adorno, quanto em Freud, são o cerne do argumento de Zuin (2021).

Ao que concerne a autoridade tecnológica, conceito lapidado ao longo dos anos por Zuin, ele afirma que o novo contexto social irá modificar radicalmente a relação professor-aluno. De modo, que se interpõe no processo de formação da identidade e da internalização da autoridade que poderia levar à emancipação, em termos kantianos, e a uma formação moral ética dos estudantes. A prática de *cyberbullying* contra professores seria um indício da não conclusão do processo de formação de egos sadios como descrito em parágrafos anteriores, justamente, por demonstrar grande desengajamento moral dos estudantes frente aos professores, sejam aqueles alunos que realizam o *cyberbullying*, ou dentre aqueles que são espectadores. De modo que, a autoridade e a identificação com aparatos dotados de tecnologia digital, supera a autoridade e a identificação com o professor, quando se consubstancia uma configuração social, na qual os alunos para serem percebidos eletrônica e midiaticamente, não temem nenhuma represália que possa partir dos docentes. Zuin (2021) argumenta que a proliferação daquilo que conceitua como concentração dispersa entre os estudantes potencializa sentimentos de ressentimento contra os profissionais que tentam fazer com que os jovens foquem a sua atenção em determinado assunto. A inédita interação entre as esferas pública e privada possibilitaria com que os estudantes demonstrassem seus ressentimentos de modo midiático e com longo alcance. Isto faz com que os profissionais do ensinar, se tornem bodes expiatórios de uma fúria narcísica, de jovens que não mais sabem diferenciar o seu Eu

do Outro com exatidão, não se importando com as consequências enfrentadas pelas vítimas de *cyberbullying* desde que sua fúria narcísica obtenha fruição.

Deste modo, uma crescente digitalização da vida cotidiana pode ser percebida, assim como, o aprofundamento das discussões estabelecidas por Zuin. Desde o *insight* de que a indústria cultural globalizada havia se tornado um princípio pedagógico (ZUIN, 1995) até a conclusão presente no último livro de que “a identidade do professor, pautada numa relação hierárquica e autoritariamente verticalizada com os alunos, não mais possui condições de se manter” (ZUIN, 2021, p. 163), existem diversas temáticas que podem ser colocadas em pauta. Zuin (2021) em dado momento assevera que os alunos, munidos de uma onipotência narcísica fornecida por seus dispositivos digitais, sentem que a escola não mais seria necessária para aprender. O objetivo deste trabalho será justamente o de articular de modo diferente estes conceitos, para que possamos refletir e verificar se a escola ainda faz sentido na vida dos estudantes no que tange o processo de estudo. Por isso, realizamos alguns mergulhos sobre aspectos que fundamentam e englobam as relações estabelecidas entre os alunos e as instituições escolares no século XXI. Antes de estabelecermos as articulações dos conceitos de Zuin com estes aspectos, nos debruçaremos sobre o uso dos conceitos analisados a partir de Zuin, por outros autores, alguns, inclusive, foram seus orientandos durante a pós-graduação, a fim de ressaltar sua potencialidade, bem como, situarmos esta tese em um certo horizonte de discussão.

### **Leituras dos conceitos de autoridade pedagógica e autoridade tecnológica**

Nesta seção algumas possibilidades acerca do uso dos conceitos de autoridade pedagógica e autoridade tecnológica serão apresentados, de forma a, ao menos, apontar potencialidades compreensivas destes conceitos a partir de perspectivas diversas. Interessante notar que não apenas nos textos de Zuin, mas em outros autores de uma perspectiva teórica distinta, encontramos reverberações da potencialidade emancipadora da educação presentes em Kant (1999), como no caso de Young (2007; 2016). Para este autor, a autoridade docente se assenta, primeiramente em um domínio conceitual de uma disciplina específica. Esta autoridade sobre um conhecimento específico permitiria que os professores levassem os alunos a transcenderem sua experiência cotidiana, de modo a adentrar em um mundo conceitual, o qual forneceria algumas generalizações confiáveis. Nas palavras de Young (2016, p. 29): “a internet sem a mediação, primeiramente da escola, não poderá estabelecer uma relação com o conhecimento”. Dessa forma, apesar de reconhecer a internet como importante local para que

sejam encontradas informações, o autor a difere de um processo formativo capaz de fazer com que os estudantes adquiram “conhecimentos poderosos”. O autor se posiciona contra os processos hodiernos de flexibilização dos currículos escolares que fazem com que “os educadores sintam que não deveriam ter autoridade sobre os alunos apenas porque sabem mais. “É como se a autoridade fosse algo incomodo e não democrático” (YOUNG, 2016, p. 29). Portanto, no processo de ensino a autoridade legítima do adulto se faz necessária para que o conhecimento especializado construído ao longo dos séculos seja compartilhado com a nova geração. A autoridade pedagógica, portanto, em certa medida, é dada e valorizada pelo social.

Não foram fortuitas as considerações realizadas em relação ao texto de Zuin (2006) acerca da educação a distância (EaD) na seção anterior. Pois, este texto possui influência sobre a temática ao se valer de uma perspectiva de formação para a autonomia, em termos adonianos. Outro texto que tenta se valer desta perspectiva é o de Silva, Rodrigues e Farias (2014). Os autores deste escrito enfatizam que as configurações objetivas da EaD fomentam uma ampliação do sofrimento docente, de modo que este se vê enfraquecido de sua autoridade, concomitantemente a uma lógica de fomento ao “aprender a aprender” que prega uma autonomia no aprender e o estabelecimento de uma relação quase que horizontal entre estudantes e professores (DUARTE, 2001). Este processo na EaD abre espaço para que o professor se torne, então, um instrumento do aluno, o qual ele utiliza, impossibilitando assim uma relação professor-aluno que se estruture na identificação e posterior superação desta, movimento que formaria cidadãos autônomos, dentro de certa perspectiva educativa. A título de exemplo, podemos citar o estudo exploratório de Dias, Leite e Batista (2010) que intentaram compreender se os alunos possuíam clareza do papel do professor na EaD, o que estes autores constaram foi que os alunos não apresentavam clareza sobre as funções e diferenças de tutores a distância, tutores presenciais e professores. Os estudantes possuíam reclamações que eram ou em relação aos *feedbacks* que chegavam a demorar dois dias - cabe pontuar que os tutores eram instruídos a responder os alunos em no máximo 48 horas - e de ordem técnica em relação a dificuldades enfrentadas, as quais não se sentiram amparados durante a resolução. Ou seja, ao menos aparentemente, os alunos parecem mimetizar a sua relação com as máquinas digitais ao se relacionarem com os professores mediados pela tecnologia digital. No estudo dos pesquisadores citados, os alunos esperavam respostas imediatas, realizadas na mesma velocidade que as respostas algorítmicas de buscadores *online*, ou de outros elementos presentes na rede, quando tal tipo de instantaneidade é impossível ainda mais se o educador possuir preocupações artesanais (GARDNER, 2018) em sua atividade.

Existem também trabalhos que se anteparam em dimensões normativas e programáticas, principalmente em relação aos professores, é este o caso, por exemplo, dos artigos de Conte e Habowski (2018) e de Habowski e Conte (2018), que utilizam os conceitos de autoridade pedagógica e de autoridade tecnológica, em seus escritos. Estes autores, seja através de uma leitura de Paulo Freire, ou de uma perspectiva hermenêutica adorniana, defendem em ambos os textos que “[t]alvez a autoridade do educador deva encontrar o seu caminho na resistência à opacidade do ensino e ao silêncio em relação às tecnologias digitais como condição implícita a uma sociedade autônoma e autocrítica” (CONTE; HABOWSKI, 2018: 424; HABOWSKI; CONTE, 2018: 514). Cabe pontuar que os mesmos Conte e Habowski (2019), em artigo que dialogam com Habermas e destinado à formação de profissionais da educação, argumentam em consonância tanto com o autor alemão, quanto com Paulo Freire, que um processo emancipatório é coletivo e pautado por dimensões comunicativas, e que dentro deste processo a autoridade epistemológica desempenhada por um educador é central. Ou seja, defendem uma perspectiva de emancipação diferente daquela adotada por Adorno sob influência da filosofia kantiana e que reverbera nos escritos de Zuin, na qual a emancipação seria a saída do indivíduo da sua minoridade, através do uso público de sua Razão e de um ousar saber. Isto significa que podemos investigar processos para além da relação professor-aluno em vias de problematizar temáticas que englobam tanto a autoridade pedagógica, quanto a autoridade tecnológica.

Esta problematização, em certa medida, foi realizada por Pucci (2004). Este autor a partir de uma leitura crítica e de uma revitalização analítica do ensaio de Adorno (2010) no qual este discute a semiformação, afirma que no século XX houve uma multiplicação das figuras de autoridade, que se pulverizavam em figuras não apenas presenciais como o pai ou o professor, por exemplo, mas também em figuras produzidas por uma indústria cultural de massa, como super-heróis de histórias em quadrinhos, ou então, estrelas do cinema e do rádio. Esta tendência a tudo multiplicar é uma das marcas distintivas da Modernidade, como vimos ao discutir as ideias de Rosa (2019). Esta multiplicação, contudo, segundo Pucci (2004), ao que tange as relações de autoridade, gera certo enfraquecimento das figuras de autoridade, o que impossibilita o processo formativo, pois uma autoridade fraca não geraria o ímpeto necessário para que ao fim de um processo formativo fosse superada, de modo a bloquear os processos nos quais os alunos se identificavam, e posteriormente superavam as figuras de autoridade as conservando dentro de si. Todavia, outras questões de ordem objetiva também corroboraram ao processo de uma desvalorização da profissão de ensinar. Pucci (2004) aponta

dentre elas: uma configuração educacional baseada em um modelo de ensino funcional; a contenção de aumento salarial; o crescente aumento do número de alunos por sala de aula; a supervalorização dos livros didáticos, softwares educacionais e outros elementos produzidos por uma indústria cultural da educação. Tais transformações, inclusive, atingem universidades de prestígio, nas quais o autor identificava uma crescente estetização das aulas pelos professores, para que alunos conseguissem focar sua atenção sobre os conteúdos trabalhados.

Por sua vez, Crochík (2010), ao refletir acerca do primado da forma nas sociedades hodiernas, tematizou a questão da autoridade, a partir dos conceitos e reflexões de autores comumente inclusos no que se denominou de primeira geração da Escola de Frankfurt. Crochík (2010) parte da afirmação de Adorno que cada tempo estabelece um tipo de cultura específica que será interiorizada pelos indivíduos e permitirá a reprodução daquela sociedade. Contudo, na nossa configuração em específico, desde a consolidação da indústria cultural no século passado, a cultura se expressa, quase sempre, como mercadoria. Isto implicaria em uma contínua projeção da exterioridade em detrimento de uma fomentação à interioridade, devido a identificação contínua com elementos publicitários. Como vimos acima, Zuin trabalha a partir das análises de TÜRCKE uma perspectiva semelhante. O diferencial do trabalho de Crochík (2010) reside na influência de Marcuse, e suas ideias de que a autoridade se torna cada vez mais impessoal, e na forma como Crochík (2010) lê as consequências desta configuração social na consolidação de uma identificação com a autoridade que ao ser simulada, através de meios de comunicação e não mais em contato direto, impede o movimento de superação necessário a uma delimitação entre o Eu e o Ideal de Eu das pessoas, que quando ocorre, em geral, se faz como uma delimitação fraca.

Um referencial teórico um tanto quanto diferente pode ser percebido no artigo de Pereira e Zuin (2019), texto o qual se ancora nas percepções de Hannah Arendt sobre a falência da autoridade. Zuin (2017a) estabelece um diálogo com a filósofa alemã sobre o conceito de autoridade, mas em outros termos, de modo que não é necessariamente uma reviravolta teórica, mas um enfoque diferente, sobretudo se pensarmos que Zuin não é o autor principal do artigo. Sendo assim, o trabalho de Pereira e Zuin (2019) analisa as percepções de professores de uma escola de Rio Branco (AC) sobre a autoridade pedagógica do professor. Diversos elementos interessantes podem ser trazidos deste escrito, dentre eles está a percepção da maioria dos docentes de que ainda possuem certa autoridade sobre os alunos, e que esta autoridade hodiernamente, se apresentaria à professores que fomentassem nos alunos o desejo de aprender. Contudo, estes profissionais apontam que seu maior incômodo durante as aulas é com o

desinteresse dos alunos, ou seja, com o não engajamento dos estudantes em relação ao que fora preparado pelo professor, o que causa um tremendo mal-estar entre os docentes devido ao investimento emocional realizado por estes à preparação de suas aulas. Sentimentos ambíguos presentes seja no lado dos alunos, ou no lado dos professores, não são novidades neste capítulo. Mas, Pereira e Zuin (2019) apontam um crescente desencantamento com a profissão de ensinar demonstrado pelos professores que abandonaram a profissão depois de um esgotamento físico e/ou mental, ou mesmo, por uma constante responsabilização dos docentes acerca dos problemas educacionais, assim como, outros elementos que apontam para uma forte precarização do trabalho ao que tange o professorado. Deste modo, outros elementos que não apenas a recrudescente inserção tecnológica, hoje, existente na escola colocariam em xeque a autoridade docente e fariam com que estes professores se sentissem cada vez mais desautorizados em seu exercício profissional.

### **Estabelecendo uma diferente articulação**

Após a revisão bibliográfica sintetizada nas últimas duas seções, algo nítido é que o conceito de autoridade pedagógica remete, até o momento, na produção brasileira analisada, à relação professor-aluno. Sobretudo, devido a influência da psicanálise na gênese deste conceito. Nesta mirada, as tecnologias digitais se interporiam entre os professores e os alunos, não como mediações, mas como substitutas nos processos de identificação e projeção realizados pelos estudantes. Desta forma, estas passariam a ser a autoridade, a referência nos processos formativos, não à toa Zuin, constantemente se utiliza do exemplo de faixas presentes em formaturas que agradecem ao Google e não aos professores o êxito naquela etapa dos estudos, para exemplificar a autoridade tecnológica. De mesmo modo, podemos perceber que há uma legitimação de certas identificações com a cultura veiculada pela indústria cultural, quando alunos formandos dançam em suas formaturas<sup>75</sup>, ao caminharem em direção a entrega de seus diplomas, em um momento que outrora era dedicado a solenidade da palavra escrita firmada no certificado, que transferia certo *status* ao seu recebedor. Estas dinâmicas e outras congêneres, quando relatadas deste modo, parecem apontar para um enfraquecimento da autoridade escolar e para a subsunção da palavra escrita por parte de dinâmicas sociais pautadas

---

<sup>75</sup> Ao invés de separar um vídeo específico a título de exemplo, nesta nota se encontra o *link* para uma lista com vários vídeos de estudantes entrando em suas formaturas e realizando o famigerado “passinho do romano” [https://www.youtube.com/results?search\\_query=passinho+do+romano+formatura](https://www.youtube.com/results?search_query=passinho+do+romano+formatura) (Acesso em 04/03/22).

em elementos audiovisuais, nas quais a palavra escrita apenas exerce papel de coadjuvante (SIBILIA, 2012).

Há a intenção, nesta seção, de delimitar os conceitos que serão usados na análise dos dados empíricos de forma diferente daquela desenhada por Zuin e outros autores. Nesse sentido, um primeiro ponto a ser considerado, e que está presente em textos discutidos na seção anterior, é o de que outras articulações além daquelas estabelecidas nas relações entre professores e alunos constituem-se enquanto parte da constelação de fatores (WEBER, 2006) que tendem estar na base dos fenômenos sociais que envolvem a autoridade no ambiente escolar. Zuin e Zuin (2019b), ao entabular um diálogo com Arendt (2005) acerca do conceito de autoridade, estabelecem intrigante reflexão. Afirmam que os professores na Roma Antiga - por sua origem servil, como descreve Manacorda (1992) – não eram dotados de autoridade, afinal não eram responsáveis por “aumentar” a cidade, em outras palavras, não exerciam nenhuma função de *auctor*. Arendt (2005) aponta que ao aumentar a cidade, na Roma Antiga, uma pessoa seria considerada um *auctoritas*, possuiria autoridade, era alguém o qual o conselho não poderia ser ignorado. No decorrer do artigo os pesquisadores se questionam ao trabalhar a ambiguidade presente na relação professor-aluno, se os aprendizes não nutriam sentimentos positivos em relação ao professor, mesmo este não possuindo autoridade, principalmente a partir de uma célebre frase de Sêneca que afirma: “era vergonhoso ensinar o que era honroso aprender” (MANACORDA, 1992, p. 78). Ou seja, mesmo professores destituídos de autoridade social poderiam ser admirados pelos aprendizes.

A leitura do texto de Arendt (2005), no qual ela discute o que teria sido a autoridade, provocou reflexões que desestabilizaram a noção de uma autoridade que seria atrelada ao docente e corporificada na relação professor-aluno, como objeto de reflexão desta tese. A filósofa alemã realiza em seu escrito um esforço de recompor o momento no qual a autoridade, no caso da autora, a autoridade política, se corporificou no Ocidente e o seu esvaecimento. O grande trunfo da filósofa é definir pessoas dotadas de autoridade como aquelas as quais os conselhos não poderiam ser simplesmente ignorados, mas que ao mesmo tempo as afirmativas não possuíam peso de ordem. Ou seja, a autoridade não necessariamente estaria relacionada a coerção, pois ao mesmo tempo que o conselho não pode ser ignorado, o conselheiro não possui a plena certeza de que quem escuta suas palavras cumprirá o proposto, por não exercer sobre o ouvinte nenhuma coerção física. Apenas duas configurações sociais ocidentais, segundo a filósofa alemã, teriam parido uma classe de pessoas dotadas desta autoridade política, a Roma Antiga e a Europa Medieval. Na primeira, as pessoas dotadas de autoridade eram aquelas que

possuíam relação estreita com a tradição romana, sobretudo com a sua fundação, como os anciões, os senadores e os *patres*. Na Europa Medieval, esta classe seria o clero, dentro de sua hierarquia própria, sobretudo devido a legitimidade ontológica destas pessoas em absolver os pecados e, deste modo, livrar as pessoas do inferno. O peso das palavras destas pessoas em seus contextos históricos específicos prescindia da violência física. Pois, estavam ancoradas na tradição. Inclusive, haveria uma trindade entre a autoridade, a tradição e a religião, que ao ver um dos seus termos sucumbir, se desestabilizaria por completo, ainda segundo Arendt (2005). Outro ponto a ser ressaltado do trabalho de Arendt (2005) é o caráter autoevidente o qual a autoridade possuiria, ou seja, ela seria deduzida de um sistema ontológico que a justificasse, sem precisar ficar se justificando.

Apesar de uma perspectiva bem diferente, daquela adotada por Arendt, Horkheimer (2002) traz reflexões semelhantes, como a necessidade de pensarmos o conceito de autoridade historicamente. Cabe ressaltar que para este pensador a autoridade não some com o declínio da hegemonia ontológica da Igreja Católica no Ocidente. Mas, se torna uma espécie de autoridade voltada à adaptação à sociedade burguesa e manufatureira, pois se as descobertas e os posicionamentos científicos da aurora da Modernidade que não se voltavam contra a existência de um deus, mas sim contra certa autoridade estabelecida, permitiram a prominência de escritos que versavam sobre a liberdade humana, o que as pessoas vivenciavam na maior parte das vezes era apenas a necessidade de adaptar-se às mudanças. A adaptação, então, era, para Horkheimer (2002) algo autoritário, e que inconscientemente era internalizada desde tenra idade pelas pessoas, já no seio familiar. Bhabha (1998, p. 163), apesar de se deter sobre outro contexto, afirma que “o reconhecimento da autoridade requer uma legitimação de sua fonte que deve ser imediatamente, até intuitivamente, evidente e consensual”. Esta autoridade, ainda segundo Bhabha (1998), deve possuir um referente inconfundível. Entretanto, as reflexões deste escrito, se constroem, justamente, por hodiernamente o referente inconfundível que remeteria a autoridade sobre o ensinar parecer embaçado.

Dos parágrafos acima podemos retirar duas ideias principais, uma que remete a autoridade como espécie de referente inconfundível e autoevidente que se ampara em um sistema ontológico para se corporificar sem necessidade de constantemente se justificar; e outro sobre o papel da autoridade voltada à adaptação presente na Modernidade. A palavra escrita, por muito tempo, ocupou papel de referente inconfundível de autoridade em configurações sociais ocidentais. Inclusive, a morte de diversos habitantes autóctones de territórios colonizados era realizada durante a leitura de algum texto sagrado ou legal (DUSSEL, 1993),

o que remete a autoridade da palavra escrita, a época, evocada por Sibilia (2012) em suas análises e a eliminação daqueles que não haviam se adaptado a nova ordem estabelecida.

Seria o professor na Alta Modernidade um referente inconfundível? Ou então, a escola possuiria o papel deste referente? Estabelecamos uma reflexão a respeito. A escola, como conhecemos, é uma invenção da Modernidade. Foi, a escola, enquanto instituição imbuída de validade por um Estado que governa certo território, que outorgara autoridade aos professores. Relações afetivas ambíguas entre mestres e aprendizes, mesmo fora de ambientes institucionalizados, são estabelecidas desde tempos antigos como descreveram Zuin e Zuin (2019b), a partir de Manacorda (1992). Relações de poder possuem um caráter contextual, como afirma Foucault (2015), um professor precisa conseguir manejar a sala repleta de estudantes. Comenius (1997) já possuía consciência disto, ao escrever diversos conselhos de manejo de uma sala de aula em sua *Didática Magna*. Para além deste lado contextual, as relações de poder estabelecidas no espaço escolar, também necessitam de legitimidade para se corporificar. A ideia de um exercício legítimo do ensino de conhecimentos, ou de aperfeiçoamentos morais advindos da escola, em alguns aspectos, ressoa as asseverações de Weber (2003) que afirma que o exercício de uma dominação legítima se configura a partir de uma alta probabilidade de que um mandato seja obedecido, ou nos termos deste trabalho, esta noção se atrelaria a probabilidade de os conhecimentos ensinados possuírem o engajamento dos estudantes para serem estudados, de forma que as asseverações proferidas pelos professores possuíssem o papel de conselhos que não poderiam ser ignorados, ao que concerne a tentativas de aprender. As relações de autoridade de professores para com alunos precisam, então, serem legítimas para que se possam corporificar. Esta legitimidade poderia ser proveniente do Estado através de escolas, ou então, em um dado momento histórico dos pais que destinavam seus filhos a educação de preceptores. Hoje, a legitimidade do ensinar se encontraria em última instância no Estado, seja através da oferta de instituições públicas para uma escolarização obrigatória, que deve durar no mínimo doze anos, e opcional que remete a cursos superiores, pós-graduações, especializações e cursos profissionalizantes que se não fornecidos pelo Estado, devem ser chancelados por ele através de portarias de um Ministério da Educação, ou órgão semelhante. Bem como, cabe ao Estado regulamentar as instituições privadas de ensino, de modo que mesmo elas são referenciadas pelo Estado. Hoje, no Brasil, a bússola que aponta os caminhos que as escolas de educação básica devem seguir é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os professores, portanto, não regulam os processos de ensino e aprendizagem dos alunos livremente, são engrenagens de um sistema de ensino que

os aloca como a ponta de contato deste sistema com a população. Este, todavia, não é apenas uma dinâmica que acontece no Brasil, mas cenários semelhantes aparecem por todo o globo, consideremos as configurações dos estados estadunidenses sob o Common Core State Standards (CCSS) descritas anteriormente.

Consideremos a afirmação de Zuin e Zuin (2019b) de que os professores na Roma Antiga eram artífices e não figuras de autoridade. Na Modernidade os professores são, ou teriam sido em algum momento, figuras de autoridade? Em Pescarolo e Moraes (2016), a figura docente aparece como uma figura ressentida pela perda de sua autoridade com dificuldades de lidar com os comportamentos em sala de aula. Dentro do apresentado até o momento, isto poderia denotar um declínio da escola como instituição de ensino/aperfeiçoamento moral, assim como, do Estado como outorgador de autoridade. Contudo, a escola ainda é uma instituição conveniente (COSTA e MOMO, 2009) e importante a uma governamentalidade. Como vimos em capítulo anterior, a partir das asseverações de Lazzarato (2014, 2017), a aparente retração do Estado significa na verdade uma reorganização, e uma reorganização em vistas de privatizar espaços de governamentalidade. Deste modo, as parcerias entre escolas e companhias privadas sobretudo de tecnologia se tornam comuns (LOUREIRO; KLAUS; CAMPESATO, 2019; PRAZERES, 2013). Bem como, a implantação de bases comuns como a BNCC, no Brasil, ou o CCSS, em terras estadunidenses. No caso brasileiro, a base comum vem imbuída da prescrição a professores de ensinar habilidades socioemocionais a seus alunos, em perspectiva das mudanças geradas pelos processos de neoliberalização em curso desde o fim do século passado, que tornaram o mundo social em que vivemos incrivelmente instável. Durante esta reorganização social o desânimo (BUFFA, 2014) e as doenças psíquicas (LLULL; CERDÀ; BRAGE, 2015) entre os docentes da educação básica se multiplicaram. Estes processos se apresentam de forma acelerada na Modernidade Tardia (ROSA, 2019) e refletem sobre a escola e sobre os docentes. Esta instabilidade social, em conjunto a um descompasso entre as subjetividades para a qual a escola foi pensada e aquelas que hoje a frequentam (SIBILIA, 2012), corroboram em grande medida a sentimentos de declínio de autoridade docente, sendo que os professores, muitas vezes, acionam um passado imaginário no qual os estudantes apenas ficariam sentados ouvindo as explicações dos professores e realizando as atividades em silêncio, como contraponto ao vivenciado em sala de aula (MONTEIRO, 2019).

Na mesma publicação<sup>76</sup> em que descreve a autoridade docente, como processo de internalização transformada do mestre, mas em outro texto, Adorno (2002) defende a necessidade de vínculos sociais estreitos entre professores e estudantes para que Auschwitz não se repita. Entretanto, observamos que no processo de escolarização da maioria da população brasileira não há a realização, nem potencial, de tais vínculos. Pois

Ao “dar” aulas em várias escolas [...] boa parte dos professores muitas vezes acaba não se identificando com nenhuma. Apenas fica na escola durante as aulas contratadas em sala de aula e nunca está disponível para trabalhos extraclasse, viagens, jogos, produção de peças artísticas ou qualquer outro projeto que ultrapasse a extemporaneidade do trinômio giz-cuspe-lousa, o que seria fundamental para dar um sentido mais amplo à escola e ao trabalho desenvolvido pelos professores (BUFFA, 2014, p. 129).

Esta rotatividade docente seria nociva aos processos de aprendizagem desenvolvidos pelos estudantes (AZEVEDO, 2010), de modo a diversos estudiosos começarem a pesquisar parâmetros que permitam medir e comparar estas dinâmicas de rotatividade de professores entre escolas (CARVALHO, 2019; FRANTZ; ALVES, 2021; PEREIRA JUNIOR; OLIVEIRA, 2016, 2018). Um interessante estudo indica, inclusive, que esta rotatividade, ao menos nas escolas municipais do Rio de Janeiro, não é aleatória e se faz majoritariamente em escolas nas quais os estudantes possuem um perfil socioeconômico desfavorecido (CUNHA, 2019). Durante as experiências nos papéis de profissional, aluno e pesquisador de escolas estaduais paulistas pude verificar também uma grande rotatividade de professores no mesmo ano. Os alunos, por vezes, não apenas trocavam de professor anualmente, mas viam o docente responsável por certa disciplina mudar com uma regularidade frenética, não sendo raro, salas nas quais uma disciplina fora lecionada por três ou quatro professores diferentes ao decorrer de um mesmo ano letivo. Objetivamente, portanto, há diversas impossibilidades para que alunos e professores estabeleçam vínculos estreitos. Seria possível então, neste contexto, a internalização transformada do professor, quando o professor na verdade é uma variedade imensa de professores, que por sua vez possuem uma miríade imensa de pupilos?

A resposta para esta questão demandaria outra investigação social. Entretanto, como demandam interesses de pesquisa aqui presentes, pensaremos como conceito que sintetiza o ensino escolarizado a autoridade escolar, de modo a delimitar a escola, em seu conjunto de

---

<sup>76</sup> A publicação em questão remete a uma coletânea de textos, conferências e entrevistas de Theodor Adorno organizada em terras brasileiras, que não possuem organicidade necessária entre si, para além de dividirem a mesma autoria.

relações pedagógicas, a síntese destas relações institucionalizadas e não o professor. Isto permite a compreensão destes processos através de uma outra mirada. Sobretudo, ao pensarmos na configuração hodierna da educação das novas gerações, que necessariamente, ao menos no Brasil, deve ser realizada dentro do processo de escolarização. Além disso, o enfoque na relação professor-aluno, de certa forma, embaça as diversas outras relações sociais que ocorrem no ambiente escolar. Relações como as estabelecidas entre os professores e as demandas de uma base comum curricular - que possui uma centralidade em habilidades socioemocionais – ou então, em relação a diversas outras dinâmicas, que envolvem os atores escolares como as relações entre professores e gestão escolar, ou mesmo o papel das diretorias de ensino, bem como, relações estabelecidas entre pares. Por conseguinte, a escola como nexos complexo de relações será o referente de autoridade mobilizado e não o professor.

A relação professor-aluno é lida como algo que ressoa aspectos da autoridade escolar, enquanto processo que permite ao aluno identificar esta instituição como imbuída do exercício legítimo do ensino de conhecimentos, em alguma medida, socialmente relevantes. Ou seja, o enfoque das relações sociais que permeiam a legitimidade da escola e não suas bases jurídicas se fazem presentes nas dimensões teóricas deste escrito, mesmo que autoridade e legitimidade sejam faces de um mesmo fenômeno (SPENCER, 1970), analiticamente são diferenciadas. Pois, enquanto Weber (2003) condiciona a legitimidade a uma certa ordem instituída, nem que seja do líder carismático sobre seus apóstolos, nesta investigação tentaremos traçar uma linha compreensiva sobre os processos e as formas nas quais a escola é *identificada*, ou não, como espaço de aprendizado de conteúdos, que a própria escola se propõe a ensinar. Deste modo, esta legitimidade de uma autoridade escolar, ou de uma autoridade tecnológica poderia ser verificada nos processos de engajamento suscitados em períodos de estudo fora de ambientes escolarizados. Processos de engajamento que, hoje, são considerados essenciais para que se aprenda qualquer coisa, inclusive, conteúdos escolares.

A escola ocupou durante certo período histórico a identificação de um referente inconfundível de autoridade ao ensinar conhecimentos considerados socialmente relevantes, sobretudo através de processos de enculturação (MARTIN-BARBERO, 1997). Todavia, isto, hoje, não necessariamente reflete a realidade. Ao mesmo tempo, em que os dispositivos digitais e toda uma estrutura digital de uma cultura comercializável, em algum nível, não se corporifica no tecido social como referente inconfundível do educar as novas gerações, ou as enculturar.

Deste modo, esta é uma pesquisa sobre um terreno acidentado, mal definido e que está sob disputas e transformações aceleradas. Se pensarmos que o cenário no qual a escola fundamentou sua autoridade é descrito por Sibilía (2012) como um contexto social no qual a cultura letrada era extremamente valorizada; os sujeitos sociais constantemente se conectavam com sua interioridade, seja através da leitura, seja através da escrita; a existência de uma lógica na qual se acreditava que o sacrifício e o esforço valeriam a pena, e resultariam em benesses a longo prazo; e, principalmente havia uma trama institucional centrada no Estado e na lei escrita, que se justificava por si só, que sustentava a autoridade de figuras como o professor ou o pai. O declínio destes elementos e a ascensão de outros reconfigura o social. Dentre os elementos que ascendem se encontram a Internet e os mecanismos de busca, como o *Google*, que indexam a *web* a tal ponto, que por vezes, são confundidos com a Internet em si (ROWLANDS et al., 2008). Estes autores também já indicavam a existência de certa autoridade de mecanismos de buscas que, muitas vezes, não funcionam como indexadores de conteúdo, mas sim, filtros. Apesar de a pesquisa de Rowlands *et al.* (2008), ter sido realizada antes mesmo da proliferação dos *smartphones* e das redes sociais se consolidarem como ambiente virtual, estes autores identificaram padrões interessantes, como o tempo gasto em pesquisar ser maior que o tempo verificando os resultados da pesquisa, bem como, a superficialidade com que eram realizadas as verificações do conteúdo encontrado. Sibilía (2012) ainda aponta que hoje a lei, outrora universal e justificável por si mesma, passa a ser considerada como um tipo de opinião; a cultura letrada, não mais fornece uma coesão simbólica, sobretudo, com a proliferação de uma cultura audiovisual, que prima não pela interioridade, mas pela exterioridade de membros, que mergulhados nesta cultura se expõem audiovisualmente nas redes. Deste modo, há um novo tipo de sujeito sendo formado, segundo Sibilía (2012), que é o consumidor. Este tipo de sujeito não necessitaria da escola para ser formado, pois, desde tenra idade as pessoas são atingidas pelo *marketing* e pela publicidade, que fornecem os parâmetros básicos para estes consumidores, não apenas a multiplicação de escolas particulares, demonstra esta transformação de alunos em clientes, mas também a substituição de uma lógica de sacrifício e esforço, necessária para que os alunos se dedicassem, é substituída por uma lógica do entretenimento, na qual cabe ao professor prender a atenção dos alunos de alguma forma “divertida”, para que estes ensejem aprender alguma coisa. Estas assertivas demonstram os desdobramentos no campo da educação de dinâmicas discutidas no capítulo anterior.

A existência de uma autoridade escolar evidente, consensual e intuitiva, deste modo, parece não ser mais a tônica do mundo escolar, de modo que não apenas as novas tecnologias

da informação, mas também um intrincado cultural, baseado em conteúdos audiovisuais aparece, ao menos neste momento, como contraponto à autoridade escolar. Ao finalizar este capítulo cabe retornar a sugestão de Arendt (2005) que a autoridade e a coerção não são uma coisa só, compreensão, em certa medida, dividida por autores altissonantes de outras áreas do conhecimento, como Clastres (2003). E é justamente a partir desta distinção que podemos realizar uma análise entre a autoridade escolar e a autoridade tecnológica. Pois, uma se faz outorgada pelo Estado, enquanto a outra se legitima a partir de um sistema ontológico que conduz as pessoas de forma sedutora.

O caráter símile das duas já fez tanto a escola (LARROSA, 2007) quanto a indústria cultural (ADORNO; HORKHEIMER, 1985) serem rotuladas como mecanismos de aperfeiçoamento moral. Para que ambas possuam este papel, é necessário, portanto, que ambas ensinem algum tipo de moralidade e possuam legitimidade no tecido social para tal. Contudo, nosso objetivo não repousa sobre uma análise dos ensinamentos morais destas, mas sim, na sua autoridade, ou seja, a força de sua legitimidade ao ensinar conteúdos que potencialmente podem ser cobrados em exames como o ENEM, outros testes padronizados, ou mesmo em testes realizados no âmbito escolar para o cálculo de notas que impactam seleções universitárias, como no caso estadunidense. Para que nossa análise se faça pertinente é necessário mirar estes fenômenos através de uma atenção que se dirija aos modos como a escola – como síntese de múltiplas relações – se conserva transformada dentro dos estudantes, ou até que ponto uma indústria cultural que tangencia a educação vem assumindo este papel. Logo, nos questionamos de onde vem os ensinamentos que estes estudantes escutam? A quais vozes eles atribuem maior peso? Ou seja, ao realizarmos uma pesquisa com calouros universitários, e que, portanto, já finalizaram a sua etapa de estudos na educação básica, desejamos compreender se a escola ou produtos de uma indústria cultural educativa foram autoridades neste processo.

Se nosso objetivo é refletir sobre as vozes que são mais importantes aos nossos interlocutores, ao que tange seus processos de estudo fora do ambiente escolar é necessário delimitarmos as especificidades de uma autoridade tecnológica, que sobretudo no contexto digital se corporifica através de algoritmos. O uso de ferramentas matemáticas, como a estatística para o governo de populações não é novidade (FOUCAULT, 2009), bem como, a ideia de algoritmo também não é uma novidade do século XXI, ou mesmo do século XX (BURRELL; FOURCADE, 2021). Entretanto, o algoritmo, sobretudo o presente em tecnologias digitais que utilizamos para acessar a Internet, bem como, na própria rede é

metáfora que resume processos complexos e opacos (BOGOST, 2015) sobre os quais apenas os iniciados possuem domínio (BURRELL; FOURCADE, 2021). Um algoritmo é um processo de automação, no qual a entrada de dados (*input*) é processada por instruções - o algoritmo em si - do qual se retira um produto (*output*). Desde os dados inseridos em uma calculadora digital e o resultado que se verifica depois destes processados, até portas que se abrem apenas a partir do reconhecimento biométrico facial de pessoas cadastradas são exemplos de algoritmos. Todavia, vale destacar que serviços considerados algorítmicos disponibilizados por grandes corporações de tecnologia, as *Big Techs*, constantemente escondem um trabalho humano invisível. Bogost (2015) cita o exemplo da Netflix, na plataforma o algoritmo que separa filmes que um assinante potencialmente gostaria de assistir é amparado pelo trabalho minucioso de uma vasta quantidade de seres humanos que irão definir *tags* [descritores], a todos os filmes disponibilizados, de modo a permitir tal funcionamento. Se uma pessoa assiste um filme de terror dos anos 1980 produzido na Costa do Marfim e no qual há monstros, há uma grande possibilidade de os filmes sugeridos seguirem rotulação parecida, como por exemplo, filme de terror da Costa do Marfim, ou filme de terror com monstros, filme dos anos 1980 com monstros etc. Deste modo, é importante salientarmos a existência de muito trabalho humano invisibilizado (HUWS, 2014) e que é apresentado como realizado algorítmicamente ao público (BOGOST, 2015; BURRELL; FOURCADE, 2021).

Por mais importante que trazer à reflexão que processos apresentados como algorítmicos escondem trabalho humano, isto por si só não nos auxilia a compreender os modos como certa voz tecnológica ressoa na vida de nossos interlocutores. A ressonância dessa “voz” aparenta ser tão forte nos dias de hoje, que a sua metáfora/metonímia o algoritmo em algumas configurações sociais assume funções que Bogost (2015) classificou de teológicas, ao explicar e simplificar processo sociais complexos. Burrell e Fourcade (2021) que inclusive se valeram de uma passagem do texto de Bogost como epígrafe de seu artigo, asseveram que há uma configuração social que sustenta a legitimidade de concepções semelhantes as descritas por Bogost. As autoras asseveram que a ideia do algoritmo como resposta aos dilemas sociais se fundamenta no uso da linguagem matemática, considerada neutra em grande parte dos contextos sociais ocidentalizados, de modo que se exime os algoritmos da “subjetividade” que uma decisão humana poderia possuir. Mesmo que ao serem produzidos por seres humanos estes algoritmos reforcem e/ou reproduzam diversas dinâmicas sociais as quais se tenta combater ou mitigar. Ou seja, mesmo que na realidade não o façam, os algoritmos se apresentam como tomadores de decisão que seriam impessoais, racionais e aprova de falhas ou

equivocos em comparação aos seres humanos. Ou seja, para Burrel e Fourcade (2021, p. 218) há um aparato cultural que legitima a autoridade técnica. Para elas:

(...) nenhuma profissão, por mais prestigiada que seja ou por mais elevadas que sejam as barreiras à entrada, está isenta de ver o seu julgamento submetido a uma segunda opinião (algorítmica), se não mesmo totalmente substituído por ela. A legitimidade foi deslocada do profissional para o programador - rei - e, cada vez mais, para o algoritmo<sup>77</sup> [tradução nossa].

A atividade docente não foge desta mesma seara.

As autoras, em seu texto, ainda descrevem que a não utilização de dispositivos digitais, apesar de potencialmente libertadora, traz como consequência o isolamento social. Ideia muito similar a afirmação de Toqueville recuperada por Adorno e Horkheimer (1985) e utilizada em suas reflexões sobre a Indústria Cultural de sua época, na qual os não-integrados se tornavam estrangeiros entre os seus. Ou seja, as telas ao emitirem informações emulam uma configuração social na qual, muitas vezes, a autoridade daquilo que é transmitido pelos aparelhos tecnológicos é autoevidente, ou não colocada em discussão. Esta autoevidência da autoridade tecnológica, diferente da tecnologia escolar que era baseada na legitimidade da palavra escrita (SIBILIA, 2012), se baseia em concepções que consideram processos maquínicos/automatizados como superiores por não demonstrarem a interferência humana no processo e serem pretensamente a prova de falhas (BURRELL; FOURCADE, 2021) mesmo que a realidade empírica muitas vezes contrarie tais aceções<sup>78</sup>. Ou seja, são dois sistemas de sustentação de legitimidade no tecido social diferentes. Como veremos nos capítulos que se detêm sobre a análise empírica, constatamos que, ao menos no campo do aprender, existem diversas nuances e dinâmicas nas quais a autoridade tecnológica e a autoridade escolar podem se sobrepôr e até mesmo se complementar, mas suas relações são instáveis e podem demonstrar os ecos das configurações sociais que as englobam.

---

<sup>77</sup> No original: (...) no profession, no matter how prestigious or how high the barriers to entry, is exempt from having its judgement to a second (algorithmic) opinion, if not wholly supplented by it. Legitimacy has been displaced from the professional to the coder -king – and, increasingly, to the algorithm.

<sup>78</sup> Cf. <https://apnews.com/article/artificial-intelligence-hallucination-chatbots-chatgpt-falsehoods-ac4672c5b06e6f91050aa46ee731bcf4> para uma matéria que discorre sobre falhas em Inteligências Artificiais geradas de conteúdo linguístico como o ChatGPT conhecidas como alucinações de IAs. Como experiência própria resolvi pedir por referências em inglês ao ChatGPT acerca de temas como autoridade escolar e autoridade tecnológica e todas as referências bibliográficas que a IA me retornou não existiam. Este é apenas um exemplo dentro de uma imensa quantidade de falhas de sistemas algorítmicos, ou apresentados como tais, que poderiam ser relatadas (Acesso em 29/08/2023).

## **Capítulo 4 - Processos de Habilidade: A importância da Concentração, da Memória e da Disciplina Corporal**

Se no capítulo anterior discutimos os conceitos de autoridade escolar e autoridade tecnológica, partindo da ideia de que estes processos tratados pela alcunha de autoridade demandam a existência de certa identificação intuitiva, evidente e de certo modo consensual (BHABHA, 1998). Neste capítulo, tentaremos de maneira teórica esboçar linhas de compreensão acerca das articulações de autoridade apresentadas, a partir da enação de três habilidades específicas. A compreensão teórica de tais habilidades permitirá apresentar a enação destas habilidades através de uma chave epistemológica que as encara como englobadas pelas condições históricas que constituem o ambiente no qual se tornarão ações corporificadas. Contudo, ao mesmo tempo que realiza movimento de aproximação à teorias que encaram as habilidades que os humanos desenvolvem e corporificam, como faculdades humanas imanentes, ou seja, atreladas a todo o sistema ambiental com o qual aquele humano interage (INGOLD, 1997, 2015). Desta forma, este capítulo se dedicará a delimitar as formas de enação seja da memória, da disciplina corporal, ou da atenção que possam demonstrar as modalidades de autoridade que desejamos investigar.

### **Reflexões preliminares**

A afirmação de que a atenção e a percepção se corporificam de modo específico em determinados momentos históricos, está presente em diversos estudos inseridos no bojo da Teoria Crítica da Sociedade, assim como, em estudos que não dividem esta mesma base epistemológica, sobretudo, estudos antropológicos sobre habilitamentos e habilidades percebem estas como construções históricas. De mesmo modo, concebem que os seres humanos vivem entre tecnologias, que mesmo sendo produzidas por eles, trabalham *com* eles (INGOLD, 2015).

Antes de nos aprofundarmos nas entranhas deste capítulo, realizemos um exercício mental. Imaginemos dois personagens, um inventor e um governante. O inventor assevera ao governante ter elaborado uma tecnologia que deixaria os seus súditos mais sábios. Pois, faria com que estes não mais dependessem de sua memória para acessar conhecimentos, e, além disso, a aquisição de conhecimentos seria mais veloz, pois os aspirantes a sábios aprenderiam a partir da decodificação de símbolos, que após compreendidos, permitiria acessar todos os conhecimentos construídos por sábios anteriores, nada mais seria esquecido. O governante questiona se isto de fato seria um conhecimento, pois apenas o acesso a informações

codificadas por um sábio e decodificadas por um aprendiz não seriam superficiais? Esta invenção não permitiria ao invés da “transmissão” de conhecimentos apenas a perpetuação de registros? E, se ao invés de exercitar a memória, esta invenção não faria justamente o contrário, e promoveria o esquecimento e a procura do que se deseja conhecer em elementos exteriores.

O parágrafo anterior poderia ser o início de uma parábola sobre o uso das tecnologias digitais e formas de se conhecer o mundo. Entretanto, tenta de forma camuflada apresentar o diálogo narrado por Platão (1975, p. 92-93), na voz de Sócrates, entre o rei Tamuz (Tâmus) e a divindade Teute (Thoth), quando esta apresenta ao rei de Tebas diversas invenções, dentre elas a escrita. Podemos situar esta pequena anedota narrada por Platão (1975), na voz de Sócrates, como de alguma forma incongruente com a dedicação deste filósofo à produção de uma vasta obra escrita. Segundo Alonso (2019), Platão de alguma forma concebia um conhecimento escrito, apesar de passível de críticas, mais próximo de uma expressão do mundo das ideias do que a cultura oral. Inclusive, Platão aloca os poetas de sua *pólis* ideal na mais baixa hierarquia de intelectuais, ou seja, a transmissão oral de conhecimentos para este autor se encontrava hierarquicamente inferior à dimensão escrita do mesmo processo (ONG, 2012). Todavia, a anedota apresenta as ideias de Sócrates acerca da escrita como tecnologia que impediria os humanos de acessar o conhecimento através de reminiscências. Nota-se que havia, portanto, divergências entre Sócrates e Platão acerca do uso da escrita e de seu papel para o conhecimento humano.

Vários séculos depois de Platão escrever este texto, nos processos coloniais do Ocidente a palavra escrita como expressão de uma pretensa superioridade dos povos conquistadores era utilizada nas colônias como forma de controle e como justificativa às violências perpetradas contra as populações autóctones (BHABHA, 1998; DUSSEL, 1993). Isto evidencia dentre outras coisas, a dimensão que Ong (2012) chamou de palavra tecnologizada, que não apenas é algo exterior que pode ser utilizado e descartado, mas sim, (re)estrutura constantemente as formas pelas quais os seres humanos organizam mentalmente seus pensamentos e suas expressões. Sobretudo, estas tecnologias reorganizam o ambiente no qual os humanos vivem suas vidas. Isto, de alguma forma, significa que elas fazem parte de quem somos (INGOLD, 2015). Ou seja, em um período temporal razoável e em outra configuração social, a escrita deixa de ser vista com certa incerteza, para representar, uma autoridade dotada de legitimidade incontestável em sociedades ocidentalizadas.

Antes de mergulharmos sobre processos hodiernos, podemos realizar uma última consideração sobre o diálogo entre o rei Tamuz e Thoth. A forma como o conhecimento se movimenta entre os seres humanos se modifica quando existe a predominância da tradição oral e quando existe a predominância de uma tradição escrita. Por ora, podemos elencar uma dimensão desta diferença, que remete ao ensaio de Lévi-Strauss (2008) sobre os rituais natalinos franceses na primeira metade do século XX. As dimensões da cultura que sobrevivem, as vezes por séculos, ou milênios, apenas se perpetuam por fazer sentido aos seres humanos que as realizam/atualizam no presente, algumas gerações que abandonem alguma tradição e esta dificilmente será retomada. Ou seja, é necessária uma constante reatualização das práticas culturais, para que estas se mantenham no seio de certa cultura. Ao pensarmos na perpetuação do conhecimento, notamos que os conhecimentos orais se processam no mundo da mesma forma, algumas gerações que não os atualizem e estes podem se perder. Ao passo que, o conhecimento escrito pode persistir por séculos sem que seja tocado, e ser retomado por alguém que saiba decodificar seus códigos. Ingold (2015) irá afirmar que ler é percorrer trilhas mentais deixadas por outrem, da mesma forma que escutar ensinamentos de anciões é percorrer tais trilhas. Narrativas relegadas a gerações posteriores e livros, portanto, realizam tipos específicos de comunicação assíncrona. De mesmo modo, outros artefatos culturais, como peças fílmicas, também mobilizam este tipo de comunicação de modo característico. O que aproxima todos estes é o fato de suscitarem nos seres humanos respostas emocionais (ILLOUZ, 2008), bem como, demandarem em algum nível que a pessoa se atente sobre eles.

Contudo, cabe pontuar a diferença de formato e armazenamento, entre tecnologias como o livro impresso e aquelas digitais. Hodiernamente para se ler um livro que esteja em um dispositivo digital não basta saber decodificar seus caracteres, é necessário que se possua um aparelho compatível e que dentro deste aparelho exista um programa, ou aplicativo, que transfigure os *bits* e *bytes* do arquivo digital em letras em uma tela. Isto, como aponta Dadico (2018), traz toda uma gama de problemas de compatibilidade entre diferentes formatos. Ou seja, para seguirmos a trilha mental de alguém não basta a materialidade de um objeto, antes o livro, hoje o *tablet*, ou *notebook*, é necessário que os dispositivos digitais estejam configurados de forma adequada.

Mesmo quando corretamente configurados a leitura em dispositivos digitais já foi descrita como mais lenta que a realizada do mesmo texto só que em papel (DANIEL e WOODY, 2013), bem como já foi relacionada com uma inferioridade nos processos de autorregulação durante o aprendizado (ACKERMAN e LAUTERMAN, 2012). Também é

interessante notar que as formas de percepção mobilizadas ao se ler um livro, ou observar uma pintura, são muito diferentes daquelas que são investidas na percepção de um elemento audiovisual, como aqueles produzidos pelo cinema, por exemplo (CRARY, 2013). De mesmo modo é interessante a colossal inutilidade de programas como o *One Laptop per Child* [Um notebook por criança], que ou não influenciam na aprendizagem (MELO; MACHADO e MIRANDA, 2014), ou podem até mesmo prejudicar estes processos (MORA; ESCARDÍBUL e DI PIETRO, 2018; PATTERSON e PATTERSON, 2017). Ao passo que programas de compartilhamento de livros parecem fomentar a consolidação de habilidades como a atenção necessária às atividades escolares, e o amadurecimento de habilidades socioemocionais – aparentemente tão cara a certos grupos que exercem influência sobre os sistemas de ensino nacionais – por parte dos estudantes (MURRAY et al., 2016; VALLY et al., 2015). Sendo que a leitura em livros impressos em papel, também possuiria superioridade na consolidação de habilidades em leitura de adolescentes (DELGADO et al., 2018; DUNCAN et al., 2016). O uso de *tablets* e a familiaridade com esta ferramenta foi descrita como algo positivo, pois auxiliaria na melhora das habilidades leitoras em leituras através de dispositivos digitais (CHEN et al., 2014). Ou seja, a imersão no digital fortalece habilidades próprias a este contexto e que são difíceis de se transferir a um contexto mais amplo. A própria secretaria de educação do estado de São Paulo, em diretriz curricular, afirma que “(e)studos recentes, demonstram que há muita dificuldade de conseguir transferir os conceitos normalmente estudados do pensamento computacional para outras áreas do conhecimento” (SÃO PAULO, 2019, p. 24).

Inclusive, entre nossos interlocutores podemos perceber que a maioria considera importante estudar através de materiais impressos. Chama a atenção que entre os alunos da UFSCar, os quatro alunos que discordaram totalmente da afirmação frequentaram escolas públicas.

Tabela 4.1: Grau de concordância com a frase “Estudar utilizando materiais impressos como livros e apostilas é importante.”

	Concordou Plenamente	Concordou Parcialmente	Nem concordou, nem discordou	Discordou parcialmente	Discordou Plenamente
Interlocutores da UFSCar	63 (58%)	30 (28%)	7 (6%)	3 (3%)	4 (4%)
Interlocutores da SCU	32 (37%)	36 (41%)	13 (15%)	5 (6%)	1 (1%)

Estes dados podem fomentar discussões acerca de modificações realizadas sobre a vida dos seres humanos em sociedades que caminham à digitalização. Todavia, vale ressaltar as diferenças de habilidades necessárias para que se mobilize o conhecimento sobre e através de dispositivos digitais e aqueles que se encontram fora desse escopo, como livros ou outros materiais impressos. Cabrera, Ramos e Bissio (2020) observaram uma dificuldade de estudantes de transferirem as habilidades aprendidas no mundo digital para o mundo escolar. Bem como, notaram que adolescentes utilizam estratégias de aprendizado informal constantemente no mundo digital, sobretudo aqueles que jogam *games* digitais. Inclusive, as pesquisadoras observaram a elaboração de materiais visuais que permitiam que adolescentes ensinassem uns aos outros como concluir certo nível do jogo, ou algo congênere – o que reverbera o discutido anteriormente acerca da preeminência da imagem e do audiovisual como veículos comunicativos. Deste modo, podemos notar o quanto as habilidades que os estudantes desenvolvem se relacionam com o meio sobre o qual elas podem se corporificar.

Sendo os ambientes de ensino formal prioritariamente pautados na utilização da palavra escrita não surpreende a preferência pela utilização de materiais impressos e nem mesmo uma literatura que reverbera as vantagens do uso de tais materiais. De mesmo modo, podemos afirmar algo semelhante em relação ao uso de dispositivos digitais. Entretanto, ao menos neste momento, podemos nos questionar, se a mente, como afirma Ingold (2015), se espalha pelo ambiente, ela também se espalharia por dentro dos dispositivos? De que forma? A impossibilidade de transferir as habilidades aprendidas no ambiente digital para a realidade material impactaria as percepções sobre a realidade material? As habilidades aprendidas no ambiente não-digitalizado podem ser transferidas ao ambiente virtual? Elas impactam a percepção acerca de tal ambiente? As questões que encerram o parágrafo apesar de provocativas não serão respondidas ao fim deste trabalho, sobretudo por sua natureza especulativa e de difícil aferição.

A pesquisa proposta demandava que estabelecêssemos uma investigação social que possibilitasse com que fossem traçadas linhas de compreensão em relação a fenômenos com certa palpabilidade empírica, ou seja, era necessário que delimitássemos arbitrariamente - apesar de racionalmente e com base na simulação intelectual de muitos cenários - um enfoque empírico. A experiência anterior do pesquisador como professor da rede básica, demonstrou que alunos do ensino médio que estudavam em suas casas, em sua esmagadora maioria, o faziam apenas quando afirmavam se preparar para prestar exames como o ENEM e similares.

Ou seja, a preparação para testes de seleção universitária levaria os estudantes a realizarem processos de estudo fora do ambiente escolar. Deste modo, ao interpelar calouros universitários teríamos como interlocutores de nosso trabalho, provavelmente, uma maioria de jovens, que passaram ao menos o ano anterior ao ingresso no ensino superior estudando conteúdos escolares em ambientes não-institucionalizados, pois inferia-se que o número de estudantes que ingressam em uma universidade federal do interior paulista sem a realização de estudos fora de ambientes institucionalizados, sobretudo em um período marcado pela pandemia da Covid-19, fosse irrisório. Com este filtro em mãos, e depois de diversas reflexões e discussões entre orientador e orientando, assim como, a realização de leituras de diversos trabalhos acadêmicos, selecionamos três habilidades como aquelas que poderiam, ao ser investigadas, nos trazer dados que auxiliassem em nosso processo investigativo. Pois, tanto a atenção, enquanto capacidade de concentração, a memória e a disciplina corporal são elementos essenciais tanto para que os alunos consigam estudar em suas casas, e até mesmo na escola, igualmente, são necessárias para a realização de provas como o ENEM e congêneres, calcadas em uma lógica de conhecimento de uma Modernidade Clássica, na qual os conhecimentos deveriam estar inscritos nos corpos das pessoas. Sendo que momentos de exame do conhecimento das pessoas envolveriam a concentração/atenção, a memória e a disciplina corporal, em certames que duram mais de quatro horas ininterruptas e, por vezes, são realizados em dois dias diferentes. Estas três habilidades também são propagadas no senso comum e dentro de algumas perspectivas acadêmicas como estando em risco.

### **Memória: Em busca de uma delimitação analítica**

A memória, enquanto capacidade cognitiva, não pode ser separada de suas dimensões sociais e físicas (GLENBERG, 2010; WANG, 2021). Ou seja, corpo e cultura são elementos que permeiam a memória humana de modo intrínseco. Segundo Glenberg (2010), mesmo o pensamento de conceitos abstratos depende da atividade corporal. Seja no aprendizado de conceitos científicos (KONTRA et al., 2015), ou no aprendizado de diversas outras modalidades de pensamento abstrato, como a leitura, ou na manipulação e categorização de objetos. Deste modo a memória é parte integrante do corpo. De mesmo modo que a existência de um sistema de neurônios espelho desempenha papel fundamental nas relações sociais, pois permite que informações capturadas de modo passivo reverberem em neurônios habitualmente conectados a funções motoras (CALVO-MERINO *et al.*, 2006; GALLESE, KEYSERS e RIZZOLATTI, 2004; IACOBONI, 2009). Gallese, Keysers e Rizzolatti (2004) afirmaram que a conexão entre perceber um movimento passivamente e neurônios espelhos, se reflete nas

atividades que as pessoas costumam desempenhar, de modo que aquilo que elas costumam apenas assistir, como meio de entretenimento<sup>79</sup>, não ativa este sistema de neurônios espelho<sup>80</sup>. Isto se faz sobremaneira interessante ao pensarmos em nossas configurações sociais atuais, nas quais o assistir é mais frequente que o fazer. Configurações que, potencialmente, modificam as estruturas intersubjetivas, assim como, os processos cognitivos a elas subjacentes. Wang (2021) demonstra através de uma extensa revisão bibliográfica, sobretudo pela comparação de seres humanos ocidentais e não-ocidentais, que a cultura molda formas como a memória é experienciada pelos humanos.

Mesmo experienciada de modo diferente por culturas diferentes a capacidade de rememoração é uma das condições *sine qua non* para que possamos nos relacionar com o conhecimento, pois é necessário certa habilidade de rememoração para que se possa corporificar algo aprendido, desde o caminhar até formulações filosóficas não são aprendidas de novo cada vez que um ser humano as corporifica, mas pelo contrário, ao repeti-las ele pode, em certos momentos, as atualizar (INGOLD, 2015). A memória deste modo pode se apresentar como uma fonte básica (LINDEMANN, 2020), ou então, como uma habilidade que permite aos conhecimentos se relacionarem entre si, ou com o ambiente no qual o ser humano se encontra (RUBIN, 1988), seja realizando uma prova, ou realizando tarefas do cotidiano. Dentro desta chave de pensamento, o conhecimento ao ser apropriado pelas pessoas, de alguma forma, se inscreve no corpo destas, ao mesmo tempo que as habilidades apesar de não se inscreverem no corpo por ele são apresentadas (INGOLD, 2015). O equilíbrio físico-químico do corpo, apesar de não ser foco de nossa pesquisa, influencia nos modos como a memória pode ser desenvolvida. Algumas pesquisas demonstram que a utilização de dispositivos dotados de tecnologia *wireless* podem prejudicar a memória (SCHOENI; ROSER e RÖÖSLI, 2015), e que o consumo de produtos audiovisuais antes de dormir<sup>81</sup>, por exemplo, pode interferir no sono e prejudicar a capacidade memorativa no dia seguinte (DWORAK et al., 2007), o sono é

---

<sup>79</sup> Especialmente, se ao assistir as pessoas o fazem através de uma tela (JOLA e GROSBRAS, 2013). Também existe uma discussão em curso acerca do déficit de aprendizado em crianças que são instruídas através de vídeos (REISS; KRÜGER e KRIST, 2019).

<sup>80</sup> Durante a leitura destes textos voltados à dimensão cognitiva da memória, a existência destes neurônios espelhos, pareciam refletir a importância designada por Ingold (1997; 2010; 2015) ao aprender fazendo, e a observação, imitação e adaptação de habilidades e conhecimentos de pessoas mais experientes em determinada atividade.

<sup>81</sup> Vale ressaltar que o consumo de conteúdo audiovisual e seus prejuízos ao desempenho escolar já foram descritos em relação a alunos que possuíam televisores em seus quartos e consumiam este conteúdo antes de dormir (PRESSMAN et al., 2014). Sendo que a regulação parental do consumo de telas é considerada, por alguns pesquisadores, algo essencial ao desenvolvimento das crianças e adolescentes (BARSALOU, 2008).

considerado por pesquisadores como essencial tanto para a memória, quanto para capacidades ativas (CARSKADON, 2011; LIM e DINGES, 2008).

Ao que tange este trabalho a memória será trabalhada dentro das características que possam a descrever como uma habilidade. A memória pensada como habilidade que é apresentada pelo corpo das pessoas, pode indicar diversos caminhos teóricos a serem seguidos, o escolhido neste trabalho se relaciona com a capacidade de adquirir conhecimentos profundos e de os conseguir transferir para ocasiões diversas, assim como relatado nas teorizações de Hattie e Donoghue (2018). Longe de ser uma preocupação sobre os processos neuronais ativados durante o aprendizado ou memorização de conteúdos escolares. A preocupação aqui presente reside em tentar compreender como estudantes do século XXI se valem da memória como habilidade em seus processos de estudo. Afinal, vivemos em uma configuração social que parece estabelecer que estamos sempre a alguns cliques do conhecimento e que este, muitas das vezes, parece ser relegado a dispositivos maquínicos, como escrevem Sancovschi e Kastrup (2013). Todavia, a consulta a estes dispositivos é vedada na realização de provas como o ENEM e congêneres.

Dentro de certo debate, se questiona se estes dispositivos digitais podem inflar a perspectiva das pessoas sobre o quanto elas sabem (FISHER; GODDU e KEIL, 2015), ou então, modificar as dinâmicas sobre o que significa saber às pessoas (FERGUSON; MCLEAN e RISKO, 2015). Os mecanismos de busca *online*, inclusive, já foram taxados como viciantes por pesquisadores, ao que tange a busca por informações desconhecidas (WANG et al., 2017). Ferguson, McLean e Risko (2015) realizaram interessantes experimentos que constataram que um humano que possui acesso à internet produz diferentes aproximações metacognitivas em relação ao saber, do que um humano sem o mesmo acesso. Sendo, por exemplo, necessária uma certeza muito maior acerca da resposta de uma pergunta para que a pessoa com acesso à internet afirmasse que sabia sua resposta. Ou seja, por vezes, a consulta a internet funcionava apenas à confirmação daquilo que a pessoa já sabia. Ao que concerne a este escrito, esta prática de confirmação poderia demonstrar a autoridade da informação *online* que é apresentada, por vezes, como mais confiável que a própria memória orgânica. Além de práticas de confirmação, esta autoridade tecnológica pode se corporificar em processos cognitivos classificados como sentimentos de encontrabilidade [*feelings of findability*] (RISKO, FERGUSON e MCLEAN, 2016), que descrevem a sensação de potencial resposta *online* a certo problema que as pessoas encarem. Ou seja, a possibilidade de encontrar respostas virtualmente não apenas infla o tanto

que as pessoas julgam saber, como oferece a elas possibilidade de confiar na “encontrabilidade” de determinados tópicos.

As formas como a utilização de buscadores *online* faz com que as pessoas possuam um excesso de confiança em seus conhecimentos também foi objeto de análise de Ward (2013). Este pesquisador afirma que a Internet passa a ser usada como parte integrante de um sistema de memória transitiva, o qual outrora era composto por humanos que dividiam tarefas cognitivas de forma interdependente, de modo que não era necessário que um indivíduo possuísse todos os conhecimentos necessários, mas sim que soubesse localizar na rede de pessoas de seu convívio quem possuía determinado conhecimento que lhe era caro naquele momento. Ward (2013) afirma que a Internet, principalmente através de seus motores de busca, passa a ser o parceiro de memória transitiva perfeito, pois permite acesso instantâneo aos mais variados tipos de conhecimento. Por um lado, isto permitiria que as pessoas possuíssem uma relevante descarga cognitiva em relação as suas tarefas memorativas, por outro, segundo Ward (2013), faz com que as pessoas não consigam se diferenciar subjetivamente da Internet, ou seja, haveria uma sensação de que o conhecimento presente na Internet faria parte do conhecimento das pessoas em si. Ward (2013), baseou grande parte de seu escrito no trabalho de Sparrow, Liu e Wegner (2011), que descrevia este uso da Internet como parceiro na memória transitiva pela alcunha de Efeito Google. As consequências deste Efeito Google, residiriam no esquecimento de conhecimentos relegados a Internet. Contudo, vale salientar que os esforços de replicar os resultados da pesquisa que levaram à conclusão da existência de um Efeito Google em outros estudos não lograram êxito (HESSELMANN, 2020), o que demonstra a complexidade do tema. Marsh e Rajaram (2019) já defendiam que o escrito de Sparrow, Liu e Wegner (2011), não fornecia indícios suficientes para se afirmar categoricamente que as pessoas que se utilizam do computador em tarefas memorativas, simplesmente se esqueciam de algo.

Apesar da falta de evidências conclusivas acerca de um famigerado Efeito Google, destacamos que a neurociência nos últimos anos trabalha em temas que percebem os processos cognitivos não apenas centrados no cérebro das pessoas, mas apontam a importância do ambiente a tais processos. A linguagem utilitarista<sup>82</sup>, comum na área, é diferente da forma

---

<sup>82</sup> Entretanto, existe uma interessante discussão neste campo que tenta fugir dos utilitarismos e das constantes símiles entre pensamento humano e pensamento computacional utilizadas pelos pesquisadores da área, inclusive propondo novas metodologias de pesquisa (BARSALOU, 2008).

como Ingold (2015) encara a temática, mas alguns pesquisadores se aproximam das asseverações do antropólogo, ao afirmar que o ambiente e as ferramentas disponíveis são parte dos processos de cognição humana (NESTOJKO, FINLEY e ROEDIGER III, 2013), mesmo que a partir de processos nomeados de descargas cognitivas [*cognitive offloading*] (RISKO e GILBERT, 2016), por exemplo. Estes pesquisadores da neurociência se aproximam do cotidiano ao afirmar que práticas como a utilização dos dedos, ou de um ábaco, como auxílio na realização de cálculos matemáticos, ou o gestual de uma pessoa que realiza um discurso, são exemplos de descarga cognitiva, ou seja, não apenas o emprego de ferramentas externas ao corpo, mas a utilização de partes do corpo diferentes do cérebro a caracterizariam. Ao passo que dentro da perspectiva de Ingold (2015) estes seriam exemplos de um pensamento imanente ao corpo todo, que não se restringe ao cérebro. Todavia, ao que tange a memória como habilidade, processos descritos como de descarga cognitiva parecem auxiliar nos processos de rememoração (STORM e STONE, 2015), sobretudo, quando muitas informações devem ser lembradas (MORRISON e RICHMOND, 2020).

Esta discussão que situa a memória e outros processos cognitivos para além de sinapses neuronais reverbera, em certa medida, a discussão proposta por Ingold (2010, 2015), também permite que voltemos ao exemplo de Sócrates e sua posição contrária à escrita. Importante salientar que Sócrates defendia a teoria da reminiscência, ou seja, para ele todo o conhecimento se encontrava na pessoa, bastava apenas que fosse “lembrado” (PLATÃO, 2001). Todavia, hoje, quando nos perguntamos se o Google está nos tornando estúpidos, o medo não é que não acionemos mais nossas reminiscências, mas sim, de que a Internet esteja modificando nossos cérebros de modo a prejudicar a maneira como nos atentamos às coisas, o que afeta diretamente nossa capacidade memorativa e como pensamos de modo geral (CARR, 2008). Um dos exemplos disto é que ambientes de redes sociais nos quais uma pessoa não apenas acessa uma informação, mas deve tomar uma decisão sobre ela, seja a de curtir, comentar, repostar, ou ignorar faz com que a apreensão e a compreensão do que fora apresentado seja comprometido (JIANG, HOU e WANG, 2016). Dado este contexto específico, a aproximação a uma discussão que concebe a memória de um ponto de vista conceitualmente rigoroso é necessária para que se possa circunscrever o nosso foco investigativo.

Em texto que se pergunta exatamente o que é a memória, Klein (2015) estabelece um diálogo entre psicologia e certas dimensões da fenomenologia a fim de solidificar um conceito de memória. Ao estabelecer diálogo com uma canônica teoria da memória do século XX, que estabeleceu o conceito de memória como aquilo que havia passado por um processo de

codificação, armazenamento e recuperação [encoding, storage and retrieval], Klein (2015) estabelece que estes três elementos são insuficientes para caracterizar o que seria a memória, pois estariam presentes em estados mentais diferentes. Para este pesquisador o que conferiria a memória a sua especialidade seria o modo pelo qual esta seria experienciada, pois seria uma experiência que ocorre no presente, mas que é experienciada como parte do passado. Este quarto elemento do conceito de memória para Klein (2015), se une aos outros três acima descritos. As afirmações deste autor de certa forma desmontam uma perspectiva que concebia a memória como multiplicidade, que poderia ser classificada em três categorias: memória episódica, memória semântica e memória procedural. Destas três, apenas a primeira preenche os requisitos conceituais de Klein (2015). A memória semântica remete a uma análise consciente que categoriza fatos passados, e a memória procedural remeteria a corporificação de habilidades aprendidas. Ambas não seriam experiências presentes sentidas como passadas, mas sim experiências presentes apenas. Klein (2015) fornece interessante exemplo, ao citar que saber o ano e local de nascimento de John Lennon, não faz com que uma pessoa experiencie a lembrança do nascimento do cantor, ou mesmo que experiencie a lembrança de como aprendeu tal informação. Ao traçar esta linha da experiência subjetiva que exclui da categoria memória informações aprendidas, Klein (2015) colocaria em xeque a categorização de memória como habilidade que este escrito parecia caminhar até o momento.

Entretanto, a apresentação da habilidade de recuperação de conhecimentos fora de um eixo que a classifique meramente como recuperação, pode nos ser interessante. Pois, se como assevera Klein (2015), o que comumente era chamado de memória procedural não possui as características necessárias para tal classificação, já que possui somente as dimensões de codificação, armazenamento e recuperação. Seria necessário delimitar o que entendemos por memória aqui, então. A intenção desta pesquisa é compreender como o uso de tecnologias, sejam estas livros, ou vídeos do YouTube, por exemplo, permitiram aos estudantes responder uma gama de questões presentes em exames e que os permitiu ser aprovados em uma universidade. Para tal, considera-se que os processos humanos que envolvem o conhecimento são mais complexos que simples processos de codificação, armazenamento e recuperação (SPITZER, 2016). As preocupações presentes refletem as percepções de Ingold (2010) acerca dos modos pelos quais os seres humanos interagem com o mundo, de modo a considerar os movimentos atentos realizados por eles nestas interações. Ou seja, quando um estudante lê uma questão e já sabe a resposta, ou então recorda uma canção ensinada pelo professor do cursinho que o auxiliou a decorar certa fórmula matemática, podemos coadunar com Klein

(2015) de que não há uma percepção subjetiva de passado nesta experiência, de mesmo modo que percebemos uma certa ação corporificada realizada por este estudante que conecta atentivamente o papel no qual a questão está escrita ao conteúdo aprendido no passado, de modo que as estratégias de descarga cognitiva utilizada por ele em seus processos de estudo, ou o modo, como este estudo aconteceu serão cruciais para que o aluno responda assertivamente a este sistema composto de um papel e uma questão que interroga conteúdos aprendidos.

Como diria Ingold (2010) acerca de uma melodia assobiada que não se lembra exatamente onde fora ouvida, estes estudantes “recordam” os conteúdos aprendidos durante a jornada da prova. Sendo assim, estas não são simples externalizações de representações mentais apreendidas. De modo que, às estratégias de descarga cognitiva, sobretudo, poderão fornecer indícios e caminhos analíticos para que se possa refletir acerca das ações corporificadas dos estudantes que remetem a lógica da autoridade escolar, ou à lógica da autoridade tecnológica, ao que tange a dimensão do relacionamento com tecnologias na hora de se aprender conteúdos escolares e os modos como estes puderam ser aplicados na realização de um exame, não como reexperiencialização, mas como, conhecimentos inscritos nos estudantes (INGOLD, 2010), recuperados não por que foram armazenados, mas sim porque foram assimilados, são parte do ser do estudante. Ele ou ela não precisa reviver a Guerra de Canudos, ou os momentos em que aprendeu sobre este fato histórico para poder discutir sobre ele, ou apontar Antonio Conselheiro, como líder dos insurgentes, se solicitado.

### **Atenção à atenção**

Ao nos questionarmos sobre a emersão de uma dinâmica social nomeada como autoridade tecnológica, que estaria em relação, senão de antagonismo, mas de disputa de hegemonia, ou então de tensionamento, com o que foi nomeado neste escrito de autoridade escolar, percorremos um itinerário reflexivo, que passou pelas configurações sociais que englobam os processos de aprendizado que ocorrem na escola. Um dos sintomas, que melhor descreveria, ao menos até o momento, a emersão desta autoridade tecnológica seria a falta de atenção dos estudantes das novas gerações, especialmente, em relação à leitura e outras

atividades ligadas a modos tradicionais de estudar conteúdos escolarizados<sup>83</sup> (DESMURGET, 2020; NARDIN e SORDI, 2007 e 2008; RODRIGUES, 2012; TÜRCKE, 2016).

Em texto teórico que iniciava com suas inquietações frente a dificuldade de seus alunos universitários para se concentrar tanto na leitura e discussão de textos como na apreensão do sentido daquilo que fora lido, Rodrigues (2012) identificou a imagem como veículo de informação prioritário entre estes estudantes. A autora também notou uma ojeriza ao ato de ler, que se manifestava tanto quando os estudantes deveriam ler algo, ou quando uma apresentação, mesmo de um especialista, era baseada na leitura de um texto e não realizada de modo estritamente oral. Sendo que, em geral, estes estudantes se queixavam da falta de dinamicidade de tais apresentações. Podemos retornar as asseverações de Crary (2013) acerca de uma ruptura gerada pelo cinema, pois a percepção que as imagens em movimento requerem, difere qualitativamente daquelas que textos e imagens estáticas demandavam. Face complementar a este fenômeno seria a fixação em telas vivenciadas contemporaneamente - não apenas Rodrigues (2012), mas diversos outros autores apontam nesta mesma direção. A erosão da capacidade de atenção seria cada vez mais potencializada conforme aquilo que Türcke (2016) nomeia de máquinas de imagens assumem centralidade nos processos de percepção humana. Pois, uma tela que realiza mudanças repentinas de imagens com constância atrairia os seres humanos de forma fisiológica. Neste contexto social, o autor afirma que um novo regime de atenção acaba se formando, um regime baseado não mais em focos de atenção, mas sim em atividades que a utilizam de modo parcial - afetando assim também a capacidade memorativa das pessoas. Türcke (2016), inclusive, afirma que vivemos em uma configuração cultural que fomenta a falta de atenção a tal ponto que poderia ser nomeada como cultura do déficit de atenção. Na argumentação deste autor, a explosão exponencial de diagnósticos de Transtornos de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH<sup>84</sup>) demonstraria, na verdade, uma crescente perda entre os humanos desta capacidade humana historicamente construída, a atenção.

---

<sup>83</sup> Crary (2011), em diálogo com Walter Benjamin, aponta que após a consolidação de indústrias da cultura o prestar atenção não mais coincide com a memorização. Durante as elaborações do texto realizar a discussão teórica das três habilidades de modo independente se mostrou relativamente uma tarefa de baixa complexidade, todavia ao analisarmos os dados, sobretudo pelo aprendizado escolar se ancorar em uma lógica anterior a separação, mesmo puramente racional das habilidades que discutimos, isto se mostrou uma tarefa de complexidade ímpar, demonstrando o modo como tais habilidades se interligam nestes processos.

<sup>84</sup> Mesmo no campo da neurociência, existem trabalhos (BRUYA; TANG, 2021) que afirmam que a incapacidade da atenção como conceito refletir algum processo neuronal, reifica o conceito e não permite a própria neurociência de avançar em suas tentativas de compreensão. Estes autores sugerem, então, a utilização de conceitos que dialoguem com a ideia de atenção, mas que reflitam processos neuronais. Estes pesquisadores não consideram o

Aliás, Rodrigues (2012, p. 198) encerra seu texto com a interessante afirmação de que “só é possível perceber os males reproduzidos com as tecnologias, reconhecendo que elas não são inerentes ao desenvolvimento técnico e tecnológico, mas as relações de produção que os impulsionam”. Coadunamos neste sentido, tanto com Rodrigues quanto com Benjamin (1989) e outros pesquisadores, que a experiência humana, a forma como as pessoas lidam com o mundo a sua volta, é historicamente construída. Ou seja, outras relações de produção poderiam acarretar outros modos de se utilizar e se experienciar tecnologias digitais. A atenção em nossas configurações sociais, seria em grande medida direcionada ao consumo de informações em redes sociais, ou mesmo em outras plataformas *online*, onde estas informações se sucedem de forma fragmentada e veloz, sem que as pessoas parem e reflitam sobre elas, ou que as pessoas as articulem às suas vidas. Estas práticas estariam inseridas dentro de algo que pode ser nomeado por economia da atenção (BROWN, 2020; DORAN, 2017; FRANCK, 2019; GOLDBERGER, 2006). A diferença desta configuração para a descrita por Postman (2005) acerca da notícia descontextualizada e fragmentada do jornal impresso após a consolidação do telégrafo, residiria, sobretudo, na produção de valor através do tempo de consumo de tela realizado pelas pessoas. Ou seja, o tempo que as pessoas dispõem frente a seus celulares ou outras telas seria a *commodity* dessa economia; e as informações coletadas destes usuários seriam elemento de retroalimentação de um sistema que se aperfeiçoaria, cada vez que alimentado, em prender a atenção dos seres humanos a telas, oferecendo a eles conteúdos cada vez mais personalizados (SEEVER, 2019; VAN DIJCK, 2013). Além disso, Gazzaley e Rosen (2016) elencam o consumo de informações como *comodities* e a ilusão da capacidade multitarefa humana como potencializadores para um baixo controle cognitivo. Acerca do consumo incessante de novas informações, estas parecem excitar o sistema de recompensa de seres humanos e outros primatas, de forma a aumentar a produção de dopamina nestes animais (GOTTLIEB *et al.*, 2013; KIDD e HAYDEN, 2015). As afirmações destes pesquisadores permitem identificar as dimensões de prazer fisiológico que os seres humanos experimentam em nosso contexto social.

---

caráter histórico da atenção, nem a sua corporificação enquanto habilidade. Outra recente publicação (PEDERSEN; ALBRIS; SEEVER, 2021), tenta ao retornar as elaborações teóricas de William James afirmar que os problemas, usualmente, classificados como de déficit de atenção em escolares, seriam na verdade um problema de motivação no engajamento com as atividades pedagógicas. Ambos os estudos desconsideram o ambiente que rodeia as pessoas e qualquer influência da ubiquidade das telas sobre as pessoas e suas capacidades atentas. Contudo, vale salientar que as formulações de William James são de suma importância aos estudos de atenção hodiernos, e de modo algum seriam ideias datadas ou já superadas (PEDERSEN; ALBRIS; SEEVER, 2021).

As formas como fisiologicamente prestamos atenção ou respondemos a determinados estímulos sensoriais se tornaram temática de estudo apenas no século XIX (CRARY, 2013). Crary (2013) descreve estas pesquisas como inseridas em um campo maior de mudanças epistemológicas, as quais envolviam a ideia de que pessoas diferentes poderiam elaborar diferentes interpretações - ou representações, nas palavras do autor – acerca do mesmo objeto. Cabe comentar que reflexões acerca da percepção e sensação humana eram realidade no Ocidente ao menos desde o século XVII (TÜRCKE, 2010), contudo a atenção nestas pesquisas possuía um papel marginalizado (CRARY, 2013). Sendo que a atenção passa a ganhar atenção apenas no século XIX, sobretudo, a partir de estudos sobre a ótica humana. Estes que por sua vez ao situar o olhar dentro de dimensões fisiológicas e, portanto, imanentes, passam a desmontar esquemas kantianos que dependiam de uma transcendência do sujeito observador para fazer sentido. Neste momento, ao trazer o olhar ao corpo, a atenção e a percepção humana, passam a ser vistas como possíveis de controle através de técnicas de manipulação e estímulo. De modo que a atenção se desprende de seu lugar até então designado de virtude de sábios, ou restrita a assuntos ligados à educação pessoal. Crary (2013) ainda assinala que estas questões que envolveram a atenção foram fundamentais para jogar ao esquecimento teorias psicológicas associativas. A inserção da atenção em um esquema fisiológico a atrelou ao corpo, ao esforço físico, ao movimento e a ação (CRARY, 2013). O autor afirma que este debruçar-se sobre a atenção de diversos estudiosos da época geraram a ideia de um sujeito atento normativo, ou seja, uma representação idealizada da atenção a ser perseguida - na qual a distração era sua antítese.

As pesquisas acerca da distração, segundo Crary (2013), iniciadas no final do século XIX se correlacionavam de modo intenso às ideias de disciplinarização dos corpos, analisadas por Foucault (1987). Aliás, Macht (2017), em seu trabalho, ao relatar os primórdios dos diagnósticos de Transtornos de Déficit de Atenção realizados sobre estudantes, localiza em *Sir Alexander Crichton*, um médico escocês, formulações que reverberam até hoje nas descrições destes pretensos transtornos<sup>85</sup>. Este cavalheiro ao observar uma sala de aula nos fins do século XVIII, observou que diversos alunos conversavam entre si nos momentos em que a professora virava de costas para escrever na lousa, bem como, notou que muitos desses alunos que conversavam enquanto a professora não os mirava, apresentavam o que ele classificou como

---

<sup>85</sup> Cf. Crichton (1798, p. 272 ss.) para observar o modo como o médico escocês descreve estas pretensas patologias da mente e da atenção.

“*the fidgets*” – o costume de movimentar mãos e pernas de forma inquieta. Mesmo sem realizar nenhum exame que fornecesse substrato à sua conclusão, concluiu que estes alunos possuíam uma desordem biológica que os impelia a este tipo de comportamento. Macht (2017) classifica a atitude do *Sir* como ciência de má qualidade [*poor science*]. Independentemente da localização temporal dos estudos acerca da distração/atenção, afinal por mais que Macht (2017) localize este estudo de Crichton no século XVIII, o grande volume de estudos acerca de um pretenso déficit de atenção parece aparecer apenas na segunda metade do século XIX, como assevera Crary (2013), o que nos importa, neste escrito, é a presença em germe de um enfoque sobre tentativas de se compreender a atenção humana, no intuito de a canalizar a um fim “produtivo”, pois não basta um corpo em sala de aula para que o aluno ‘produza’ aprendizado, é necessário que este se *atente* ao que é ensinado para poder realizar tal produção.

Este contexto histórico parece ilustrar os primórdios daquilo que Deleuze (2013) nomeou de colonização da dimensão onírica dos seres humanos. De certo modo, as técnicas e tecnologias de sociedades disciplinares parecem fornecer o início de um governo das condutas que irá se aprofundando historicamente, conforme a Modernidade se consolida. Assim como, é o terreno sobre o qual uma sociedade do espetáculo (DEBORD, 2005) pôde se construir. Segundo Crary (2011), o espetáculo seria, também, um conjunto de técnicas de administração dos corpos, a partir da *administração da atenção*. O papel de aperfeiçoamento moral das indústrias culturais (ADORNO e HORKHEIMER, 1985) coadunaria com estas atualizações de instituições de um modelo disciplinar, como a escola, que não se extinguem no século XX, mas que passam por tantas transformações a ponto de pensadores como Deleuze (2013), ao observar as enormes transformações sociais do século XX, nomearem o período através de outra alcunha. Ou seja, tentativas de se domar a atenção das pessoas, não são exclusividade de um tempo no qual os Transtornos de Déficit de Atenção são encarados como uma patologia. Mas, expressam a tentativa de uma disciplinarização de pessoas que não conseguem manter sua atenção de forma produtiva (CRARY, 2013), disciplinarização que em fins do século XX já havia se tornado medicamentosa (MACHT, 2017). Podemos identificar, ao menos, duas forças sociais que incidem sobre a atenção humana em sociedades ocidentalizadas. Uma, que a utiliza como *commodity* e extrai valor econômico dela, e outra, que se insere em um contexto no qual os seres humanos devem possuir uma atenção que os permita atingir fins produtivos – como são encarados, por exemplo, os aprendizados de conteúdos escolares.

Neste contexto social, o “que sublinha a atenção como ponto importante, seria a constatação de sua constante reconfiguração em função das mutações na organização do poder e nos modelos de subjetivação (FREIRE, 2012, p. 182)”. Emerson Freire se aproxima de Crary (2013) ao estabelecer relações entre dispositivos espetaculares e uma arquitetura de gerenciamento da atenção, mas se afasta do pesquisador estadunidense ao afirmar que as tecnologias digitais, ao possuírem um *modus operandi* distinto de tecnologias analógicas, como a TV e o rádio, por exemplo, as quais as pessoas não possuíam a chance de responder em tempo real ao estímulo maquínico. Freire (2012) assevera, então, que a atenção dispendida a jogos e outros estímulos digitais que demandam rápida resposta – podemos estender a reflexão às redes sociais, por exemplo – denotam uma mudança no regime de atenção que ao ser constituído por estímulos cada vez mais acelerados, produz uma atenção que se dedica ao rápido reconhecimento de padrões. Por mais que exista uma certa impressão de que a atenção se deslocou para a máquina, seguindo Freire (2012), quem está atenta, na verdade é a máquina, e ao afinar a sua atenção com a máquina o usuário pode compartilhar da atenção da máquina. Lendo as análises de Freire (2012) podemos pensar sobre o quanto situações que envolvem a irritação que, em geral, possuímos quando um aparato dotado de tecnologia digital trava, ou funciona com lentidão, não demonstram esta relação simbiótica entre nossa atenção e os dispositivos digitais<sup>86</sup>. Ou seja, apesar de vivenciar desdobramentos dos modos como a atenção foi gerenciada e manejada durante os séculos XIX e XX, podemos estar vivendo uma ruptura do porte da ruptura perceptiva causada pelo cinema? Responder esta questão não cabe dentro das ambições deste texto. No entanto, pode-se afirmar que de alguma forma, o modo o como a percepção é experienciada e mediada por tecnologias distintas, produzirá maneiras diferentes de corporificação da atenção.

A multiplicação dos estímulos e dos meios pelos quais acessá-los produz uma proliferação das atividades multitarefa. Essas atividades podem ser caracterizadas pela constante mudança do foco de atenção. Desde o início do século XXI parte significativa dos estudos em psicologia que englobam a temática atenção passaram a se debruçar sobre esta dinâmica que ora é classificada como multitarefa [*multitask*], ora é classificada como mudança

---

<sup>86</sup> Inclusive, a obsolescência programada dos dispositivos digitais se pauta justamente no desgaste dos materiais com o tempo, o que geraria lentidão ao dispositivo, ou na deliberada liberação de atualizações que ao invés de melhorarem o desempenho do dispositivo, o tornam mais lento. Apesar de moralmente duvidosa esta prática incita a troca recorrente de aparelhos digitais por parte das pessoas. Sobre o assunto, conferir: <https://www.techtudo.com.br/noticias/2020/02/apple-recebe-multa-de-r-128-milhoes-por-deixar-iphones-antigos-lentos.ghml> ou <https://canaltech.com.br/smartphone/apple-e-processada-apos-admitir-que-deixa-iphones-mais-lentos-propositalmente-105674/> (Acesso em 19/12/2022).

de tarefa, ou mudança do foco de atenção [*task switch*] (LOGAN, 2004). Este comportamento praticamente ubíquo hodiernamente (BAILER e TOMITCH, 2016) fará com que apenas uma das tarefas seja desenvolvida plenamente, ao passo que as demais são realizadas de forma menos imersiva que aquela na qual o foco de atenção repousa (JUST et al., 2001), bem como irá interferir nos modos como ocorrerá a memorização de algo aprendido no período em que a atenção esteve dividida (GREENFIELD, 2009; PASHLER, 1994). De modo que a proliferação do uso dos *smartphones*, utilizados, várias vezes, em concomitância com outras tarefas, traz prejuízo à atenção de modo a poder prejudicar a eficiência, o aprendizado e inclusive a segurança das pessoas (LEVINE; WAITE e BOWMAN, 2012). Por este motivo é tão perigoso dirigir e enviar mensagens no celular, por exemplo. O foco de atenção ao se desconectar mesmo que temporariamente do sistema carro-humano-estrada, pode causar um acidente de graves proporções, pois é impossível focalizar a atenção de forma imersiva em duas atividades diferentes. No Brasil entre os anos de 2007 e 2016, aconteceram 643.231 acidentes com vítimas nas rodovias federais brasileiras, dos quais 194.203 (30,2%) tiveram como causa a falta de atenção do condutor (ANDRADE e ANTUNES, 2020). No que tange especificamente o campo da educação há um custo temporal na realização de tarefas escolares enquanto se recebe notificações no celular (BOWMAN et al., 2010) que se estende para além do tempo de interação com tais notificações, com o aumento do estresse (MARK; GUDITH; KLOCKE, 2008; MARK; WANG; NIIYA, 2014), da distração em tarefas acadêmicas (LEVINE; WAITE; BOWMAN, 2007; RAMOS; VIEIRA, 2020) e da descontinuidade da tarefa realizada (GONZÁLEZ; MARK, 2004), o que não raro impacta o desempenho acadêmico (BELLUR; NOWAK e HULL, 2015).

Türcke (2016) e Han (2017) tendem a examinar o período hodierno e a proliferação do diagnóstico de doenças como a TDA (Transtorno de Déficit de Atenção) como exemplos do risco de uma atenção, especificamente humana, se extinguir. Este tipo de atenção, especificamente humana, Han (2017) adjetiva de profunda e classifica como contemplação. A contemplação, para ele, é um processo atento oposto ao do multitarefa, pois, durante a contemplação o ser humano pode mergulhar sobre as coisas, sentir suas nuances, se entregar ao momento. O que não ocorre quando atividades são realizadas no modo multitarefa. Han (2017) ainda assevera que a atenção multitarefa remeteria a própria dinâmica de uma vida selvagem, na qual um animal ao se alimentar ou mesmo copular, não poderia se deixar absorver por tal ato, pois deveria a todo momento escrutinar o ambiente para que pudesse identificar potenciais ameaças, de modo as antecipar e sobreviver. Portanto, a aceleração e a multiplicação

dos estímulos, dentro da chave analítica de Han (2017), nos deixaria cada vez mais próximos da selvageria. Justamente, nesta passagem entre natureza/selvageria e cultura estaria o germe da atenção profunda para TÜRCKE (2016). O filósofo alemão ao acionar um passado construído intelectualmente assevera que nos primórdios da humanidade rituais sacrificiais serviam como forma de assimilação do horror e como momentos nos quais os seres humanos compartilhavam objetos de atenção, estabelecendo uma relação triádica fundamental que fora sedimentada por práticas de repetição. Estas práticas de repetição tentavam reelaborar horrores experienciados nos próprios termos dos hominídeos, o que permitiu com que estes estabelecessem a possibilidade de fixar sua atenção para além do instante vivido, ou seja, podendo representar o passado, ou prospectar acerca do futuro. Habilidades cognitivas que apesar de comuns hoje, segundo TÜRCKE (2016), eram extremamente complexas para os hominídeos da aurora da humanidade construída intelectualmente pelo filósofo alemão. A relação triádica de que nos fala TÜRCKE (2016) seria atualizada no primeiro ano de vida dos humanos atuais. A esta atualização TÜRCKE (2016), através dos estudos de Tomasello, chama de “revolução dos nove meses”, pois seria aproximadamente neste período que bebês estabeleceriam uma relação triádica com objetos, ao compartilhar a atenção sobre algum objeto com algum adulto. Esta relação, estaria sendo abalada pela interposição de telas entre os adultos e os infantes de modo a limitar o pleno desenvolvimento desta relação triádica. Pois, uma tela com suas rápidas e incessantes mudanças daquilo que apresenta não permitiria que a atenção compartilhada se fixasse sobre um objeto estável. Inclusive, o estabelecimento desta relação triádica envolve uma relação não apenas visual, mas emotiva e que também se vale dos outros sentidos para ser estabelecida (COLUS e AMORIM, 2019). Apesar de a origem de uma falta de atenção hodierna não ser objeto desta pesquisa, é importante notar o quanto um tipo específico de atenção, lida como contemplativa ou profunda é abalada por processos que demandam uma atenção rasa (CRARY, 2013) e que lida com estímulos que demandam respostas rápidas. Condicionando a atenção a respostas realizadas após um veloz reconhecimento de padrões que farão, por exemplo, certa foto receber uma curtida ou não, em uma rede social. Ou seja, a forma como a atenção se corporifica se relacionará com o ambiente no qual ela será corporificada (INGOLD, 2010).

A capacidade de deter a atenção - do modo que nos é cara nesta tese - sobre uma tarefa exige o mínimo de interferência possível, segundo Gazzaley e Rosen (2016). Estes autores, um neurocientista e o outro psicólogo, descrevem estas interferências como advindas ou do interior, ou do exterior e causadas por distrações ou interrupções. O foco de atenção, dentro da

analítica destes pesquisadores, necessita de um alinhamento entre interior e exterior do ser humano extremamente frágil, pois pode sofrer interferências de vários modos, seja com um pensamento que ocupe a mente, ou então uma ligação que faça um telefone tocar, ou mesmo a mera presença do celular pode ser um fator de distração (BEYENS; FRISON e EGGERMONT, 2016; THORNTON *et al.*, 2014). Ou seja, não apenas estímulos externos prejudicam a capacidade de atenção, mas também os internos os fazem, desde preocupações, a traumas ou diversos outros tipos de pensamento que se alocam de forma constante, bloqueiam a capacidade contemplativa valorizada imensamente por Han (2017). Gazzaley e Rosen (2016) afirmam que os seres humanos possuem um baixo controle cognitivo na realização de tarefas, o que permite em certa medida a resposta rápida a estímulos e provavelmente contribuiu em nosso processo evolutivo e na conservação da espécie em ambientes hostis. Entretanto, em um mundo permeado por uma multiplicação de diversos estímulos e que se apresentam aos sentidos de uma forma cada vez mais rápida e múltipla (FREIRE, 2012; ROSA, 2019), onde pessoas estimam precisar de 39 horas para realizar as tarefas que realizam comumente em um dia (DAVID *et al.*, 2015), nem mesmo o caráter *blasé* (SIMMEL, 2005) dos habitantes da grande cidade parece fornecer a proteção psíquica necessária.

Ademais, principalmente, gerações que convivem com as tecnologias digitais de comunicação eletrônica cotidianamente não identificam o consumo de mídias mais tradicionais, como rádio, TV, ou músicas como fontes de distração (DAVID *et al.*, 2015). O consumo passivo destes estímulos, em geral, é identificado como uma espécie de ruído de fundo. Desta forma, cabe ressaltar a existência de uma diferenciação entre interação ativa e interação passiva com as tecnologias da informação (GAZZALEY e ROSEN, 2016). As interações passivas, principalmente corporificadas pelo ato de escutar música, como afirmam David *et al.* (2015), enquanto se realiza outra tarefa, são consideradas tarefas de fundo, as quais a pessoa que está imersa em um processo multitarefa não foca sua atenção. Ao passo que, as interações ativas como rolar um *feed* de rede social, demandam um maior *quantum* de atenção.

Um fenômeno chamado de *inattention blindness* [cegueira por falta de atenção].<sup>87</sup> (DAVIDSON, 2013; HYMAN *et al.*, 2009; SLAVICH; ZIMBARDO, 2013) denota como a atenção, ou falta dela, é influenciada por diferentes cenários. Em estudo, Hyman *et al.* (2009)

---

<sup>87</sup> Existem estudos que associam o uso de GPS veiculares, ou aplicativos de celulares que funcionem de forma semelhante, com uma falta de atenção ao dirigir, que obstrui a lembrança tanto sobre o caminho percorrido, bem como, daquilo vislumbrado no caminho. (SELI *et al.*, 2015).

alocaram um palhaço andando em um monociclo e tocando uma buzina na praça central do campus da Western Washington University. Após isto, os pesquisadores entrevistaram 150 alunos que atravessaram a praça. Estes entrevistados foram separados em grupos: daqueles que estavam andando sozinhos; aqueles que estavam acompanhados; os que estavam no celular; e aqueles que ouviam música em fones de ouvido. Apenas 8% dos alunos que estavam em seus celulares relataram ter visto algo de incomum no campus aquele dia. Ao passo que 57% daqueles que estavam acompanhados notaram algo diferente. Ou seja, o celular exigia tanta atenção dos estudantes que estavam o utilizando que estes não prestavam atenção ao mundo a sua volta. Quando questionados diretamente se haviam visto um palhaço, 25% dos alunos que estavam no celular responderam afirmativamente, enquanto 71,4 % daqueles que não estavam sozinhos assentiram. Ressalta-se outras duas coisas, o maior porcentual de pessoas que viram o palhaço não estava caminhando sozinhas e houve uma certa paridade no número (32,1%) de pessoas que relataram ter visto o palhaço entre aqueles que estavam caminhando sozinhos seja ouvindo música em fones de ouvido, ou caminhando sem fazer o uso de dispositivos de tecnologia digital. Uma diferença importante é que 2% dos alunos que estavam caminhando ouvindo música quase colidiram com algo ou alguém, enquanto nenhum dos estudantes observados que estavam andando sozinhos fez algo semelhante. Este tipo de estudo ressalta a existência de diferenças qualitativas entre usar o celular e fazer uso de outros dispositivos digitais, como um reproduzidor digital de música que permite ao usuário escutá-la através de fones de ouvido. Ademais, grande destaque de tal escrito é trazer evidências empíricas que quando em grupo, os seres humanos se atentam mais ao mundo a sua volta.

Dentre outras coisas que podemos retirar da pesquisa estão as semelhanças perceptivas entre os produtos da indústria cultural e o devaneio<sup>88</sup>, que descreve Crary (2013), pois se os estudantes absortos em seus pensamentos caminhando pela universidade não notaram a presença do palhaço, isto pode indicar uma espécie de automatização do caminhar pelo campus, o que permitia aos estudantes se distraírem com seus pensamentos, fossem estes

---

<sup>88</sup> Crary (2013) afirma que os produtos da indústria cultural ocuparam espaços temporais que poderiam ser utilizados para o devaneio. Ou seja, os produtos da indústria cultural teriam no devaneio uma espécie de competidor em relação a atenção dispendida. Hodiernamente o devaneio não mais pode ser considerado um competidor às indústrias culturais, no entanto, é catalogado como um sintoma dos transtornos de déficit de atenção (e hiperatividade) – TDA(H) (FRANÇA, 2016), o que pode indicar uma implacável campanha de se colonizar a atenção das pessoas, para o consumo, ou à produção. Se o devaneio não é mais concorrente à Indústria Cultural, indústrias farmacêuticas tentam vender pílulas que prometem sonhos lúcidos, avançando sobre mais uma fronteira, e estabelecendo um novo mercado a ser colonizado. Acerca desta última temática conferir: <https://www.discovermagazine.com/mind/looking-to-have-a-lucid-dream-theres-a-pill-for-that> (Acesso em 12/3/22).

lembranças, preocupações sobre compromissos, ou acerca de exames de seus respectivos cursos, a natureza destes pensamentos pouco importa, mas poderia ser sobre estes pensamentos que a atenção destes estudantes estivesse depositada.

Dijksterhuis e Aarts (2010), ao realizar uma extensa revisão bibliográfica na área de psicologia, constataram achados empíricos que demonstram justamente que a atenção e a consciência não são capacidades cognitivas correlatas, de modo que a atenção se exprime, muitas das vezes, de forma inconsciente. O propósito dos autores, em seu escrito citado, era o de refletir sobre as formas como objetivos [*goals*] influenciam comportamentos voluntários [*volitional behaviors*], os quais, segundo estes pesquisadores, independem de qualquer motivação consciente [*conscious awareness*] para serem executados. Isto implica afirmar que as intenções conscientes são diferentes de objetivos a serem perseguidos, o que parece contraintuitivo em um primeiro momento, não o é se pensarmos em pessoas que conscientemente querem emagrecer, mas que quando sentem fome acabam comendo comidas extremamente gordurosas, ou outros exemplos congêneres. A atenção dentro do trabalho de Dijksterhuis e Aarts (2010) é descrita como uma capacidade cognitiva que permite o equilíbrio entre o foco e a flexibilidade necessários para que se cumpra certo objetivo. De modo que a atenção seria dirigida ou ao cumprimento de um objetivo, ou então a busca de uma recompensa, estes elementos modulariam a atenção. Importante apontar que estímulos inconscientes afetariam não apenas a atenção, mas também os objetivos a serem perseguidos e os comportamentos performados. Os pesquisadores afirmam, então, que um aprendizado implícito, depende dos objetivos que estão sendo perseguidos e da atenção, mas não da consciência. A consciência poderia, inclusive, obstruir processos de atenção e de perseguição de objetivos. Os pesquisadores citam três exemplos: o primeiro remete a um fenômeno chamado de *attentional blink* [atenção intermitente] descrito por Dijksterhuis e Aarts (2010), como quando o foco de atenção se encontra tão forte sobre um objeto que impede a pessoa de perceber quando outro objeto é apresentado, ou então de se lembrar deste segundo objeto; o segundo exemplo, trata da tomada de decisões que ao serem extremamente racionalizadas sofrem com o viés daquilo que pode ser verbalizado; e, por fim, descrevem como um excesso de racionalização pode dificultar a execução de uma habilidade já consolidada, fazendo com que ocorram mais erros em sua execução.

Outro estudo da psicologia, apesar de não classificar a atenção como uma habilidade, parte de pressuposto epistemológico semelhante ao desta pesquisa ao afirmar que a atenção é aprendida e que se relaciona diretamente com o ambiente. Sancovschi e Kastrup (2013), em

cartografia sobre os modos como estudantes de psicologia de universidades cariocas aprendem e desempenham sua atenção, chegaram à conclusão de que a utilização recorrente do computador gerava nesses estudantes práticas ativas semelhantes as demandadas pelo dispositivo. Práticas nas quais os estudantes possuíam uma atenção saltitante que não se fixava nos conteúdos e se relacionava com eles de forma superficial, afim apenas de realizarem um desempenho satisfatório nas provas. Mesmo que de alguma forma a internet fosse uma espécie de ferramenta que permitia com que diversos materiais fossem acessados e curiosidades saciadas, as pesquisadoras se depararam com interlocutores que, em sua maioria, não estabeleciam relações profundas com aquilo que os instigava a curiosidade, por vezes apenas relegando *links* com as informações que matariam suas curiosidades a marcações de favoritos, como forma de arquivar aquilo para uma consulta posterior, que poderia nunca vir a acontecer. Sancovschi e Kastrup (2013), descrevem a construção de uma atenção constantemente entrecortada, sobretudo, por estímulos advindos de telas. Bem como, interagiram com estudantes para os quais o estudar pouco possui caráter prazeroso e formador de experiência, mas sim se apresenta como uma tarefa morosa, a qual deve ser realizada de forma obrigatória.

Os estudos apresentados nos parágrafos anteriores reverberam as preocupações de interlocutores como Türcke (2016) e Han (2017), todavia as situam em um terreno empiricamente analisável, bem como, tratam a atenção de forma a diferenciar da consciência, o que nos permite compreendê-la como uma habilidade que não apenas demanda concentração e foco, mas também precisa de flexibilidade para se corporificar, como afirmam Dijksterhuis e Aarts (2010). O estudo de Hyman *et al.* (2009) ilustra como ao se movimentar por um terreno, no caso dos estudantes entrevistados, físico, o compartilhamento da atenção, permite com que se note melhor o ambiente. Contudo, nossa análise sobre a habilidade atenta irá repousar sobre estudantes que na maior parte do tempo estabeleceram contato individual com materiais de estudo. Contato que os restringe ao movimento de seguir as trilhas mentais deixadas por outrem, sobre determinado assunto escolar, e que precisam não apenas de concentração sobre aquele objeto de estudo, mas também de flexibilidade mental para as tornar algo ao menos parecido com um conhecimento assimilado. As preocupações que ecoam neste trabalho remetem, sobretudo, sobre esta habilidade cognitiva de prestar atenção sobre estes assuntos, que na maior parte dos casos não fazem parte do cotidiano destas pessoas, salvo na condição

de objeto de estudo escolar<sup>89</sup>. Ou seja, dentre diversos tipos de atenção que podem ser apresentadas (NARDIN e SORDI, 2007 e 2008; RODRIGUES, 2012), interessa aqui aquela que permite este movimento de seguir as trilhas mentais deixadas em livros, ou mesmo em outros materiais de estudo. Sendo que este seria uma corporificação da atenção que se perfaz como habilidade necessária à perpetuação dos conhecimentos construídos pelos humanos de uma geração à outra (INGOLD, 2010). Mesmo que ao focar esta modalidade específica de atenção, crie-se uma espécie de tipo-ideal (WEBER, 2006), considera-se que esta enação específica da atenção é uma das habilidades que podem nos ajudar compreender as lógicas da autoridade escolar e a autoridade tecnológica.

### **A Disciplina Corporal**

Semelhantemente às demais habilidades, a disciplina corporal fora escolhida devido as ameaças que são imputadas a sua existência e sobre as quais se dirigem esforços de compreensão e, por vezes, de medicalização de comportamentos considerados inadequados (MACHT, 2017). Crianças, hoje, não raro, são diagnosticadas com hiperatividade. Diagnóstico que pode incluir o déficit de atenção em seu parecer, sendo que os dois transtornos - como rotulados nos círculos médicos - são sintetizados e expressos comumente através de sua abreviação, TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade). Todavia, os diagnósticos de hiperatividade comumente são endereçados a jovens e crianças que não conseguem passar longas horas sentados em seus lugares designados na instituição escolar, sendo que comumente, estes mesmos discentes, passam horas a fio consumindo atentamente produtos da indústria cultural, seja assistindo séries, filmes, ouvindo música, ou então jogando *games* (DESMURGET, 2020). O alto tempo de consumo audiovisual através de telas, por sua vez, pode, por exemplo, gerar impacto nos desenvolvimentos de habilidades motoras nos períodos da infância (CADORET et al., 2018). Bem como, tem potencial para negativamente interferir em dimensões de autodisciplina esperadas, como a finalização de tarefas, a realização de lições de casa, a manutenção da calma quando desafiado, ou mesmo um interesse pelo

---

<sup>89</sup> Ao pensarmos sobre o ENEM, e provas congêneres, uma questão passa a ser importante, pois muitas das vezes as questões que estes exames apresentam, mesmo que haja uma intenção de as contextualizar (ALCÂNTARA; SOUSA; LIMA, 2015), em geral, não fazem parte da realidade dos estudantes (YAGUTI, 2016), de modo que, por exemplo em física, não há grandes diferenças nas taxas de acerto de questões contextualizadas daquelas descontextualizadas (YAGUTI, 2016). Entretanto, quem presta estas provas deve elaborar estratégias para apreender estes conteúdos de modo que consiga os assimilar de modo satisfatório, para que um certo objetivo se cumpra, ou seja, mesmo que de modo não escolarizado estes estudantes intentam assimilar estes conhecimentos.

aprender (RUEST et al., 2018). Neste ínterim, o alto consumo de telas, poderia ser relacionado com uma falta de disciplina corporal?

Aos olhos de TÜRCKE (2016), justamente esta configuração cultural na qual há a onipresença de dispositivos digitais e o consumo de produtos desenvolvidos pelas indústrias culturais através destes, seria o epicentro daquilo que parece ser uma epidemia de TDAH<sup>90</sup>. Todavia, há certa gana por se enquadrar certos comportamentos de escolares dentro de uma lógica que patologiza comportamentos individuais, como no caso de artigo publicado por Vasconcelos *et al.*, (2003). Neste artigo, através da realização de questionários que funcionaram como filtros, que selecionaram estudantes de uma escola pública dos primeiros anos do ensino fundamental a serem consultados e possivelmente diagnosticados com TDAH, os autores diagnosticaram 17,1% dos estudantes com tal transtorno. Ou seja, praticamente um quinto da escola padeceria de TDAH. Podemos extrair reflexões e questionamentos diversos deste exemplo. Primeiramente, podemos imaginar que o número de diagnósticos desse tipo seria, provavelmente, muito maior, se uma pesquisa do tipo fosse realizada hoje, vinte anos depois deste estudo, seguindo a mesma metodologia diagnóstica - amplamente criticada por Macht (2017). Entretanto, as cifras as quais chegam os pesquisadores são assombrosas por si, estaríamos vivendo em configurações sociais, nas quais ao menos um quinto das crianças padece de TDAH? Ou então, nossas configurações culturais ensejam aquilo que ficou conhecido como TDAH? Seria a medicalização de crianças em idade escolar uma saída confortável para professores e pais (MACHT, 2017)? Estas questões suscitam todo tipo de reação. Contudo, é inegável que os corpos que hoje frequentam a escola e que devem aprender uma série de conteúdos descontextualizados de suas práticas (VARELA e ALVAREZ-URIA, 1991), são constantemente acusados de não conseguirem manter uma certa disciplina corporal condizente ao ambiente escolar (SIBILIA, 2012).

Seria contraproducente, ao menos, que ao nos referirmos a disciplina corporal no ambiente escolar, não pensemos em Foucault (1987). Pois, o filósofo narrou e analisou o surgimento de um tipo específico de configuração social, a sociedade disciplinar. Neste tipo de sociedade, instituições como a escola, a fábrica e as prisões seriam incrivelmente semelhantes em suas configurações (MANACORDA, 1992), tanto espaciais, como de dispersão do poder pelo tecido social. O grande êxito de Foucault (1987), talvez resida em suas descrições detalhadas de como discursos de disciplinarização de corpos a fim de que se produza uma certa

---

<sup>90</sup> Correlação reforçada por estudos na área da saúde, como o de Tamana *et al.* (2019).

ordem social e uma produtividade que atendesse aos fins de uma sociedade capitalista em consolidação, foram corporificados em instituições que produziam a docilização de corpos e o aumento de produtividade ensejado.

Comumente lê-se as asseverações de Foucault (1987) em relação a escola, como se esta fosse uma instituição responsável pela docilização das crianças e jovens a fim de os inserir docilizados em ambientes produtivos, como o fabril. Contudo, podemos inquirir se seria possível aprender os conteúdos escolares sem um certo disciplinamento do corpo, que permita tal aprendizado? Kant (1999), exemplo de visão educativa que encarava o apreender como via à emancipação, percebe a disciplina corporal como algo que permite a um estudante sentar e se concentrar na leitura dos conteúdos, logo seria, uma porta para aquilo que Young (2007, 2016), em nossos dias, chama de conhecimento poderoso. Cabe assinalar, que as preocupações com o corpo nesta aurora da escola ocidental da Modernidade, que não se dedicavam a o tornar dócil (FOUCAULT, 1987) se restringiam a manutenção de sua saúde afim que a consciência não padecesse (MANACORDA, 1992).

A educação como via utópica à emancipação é um dos elementos constitutivos da escola em sua consolidação (PINEAU, 2008). Porém, quando se trata de questões que envolvem a disciplinarização estudantil, ela em diversas correntes pedagógicas díspares é apontada como algo que deve incidir sobre a moral do educando (COMENIUS, 1997; HERBART, 2010; ROUSSEAU, 1979), o que, de certa forma, reafirma a asseveração de Larrosa (2007) que a escola é uma instituição de aperfeiçoamento moral. Contudo, sobretudo antes da ascensão e consolidação das indústrias culturais, por coincidência, ou não, este aperfeiçoamento moral se destinava ao corpo de aprendizes, que ao se apresentarem disciplinados eram deixados em paz pelos processos de disciplinarização e normalização escolar (FOUCAULT, 1987). As maneiras como se ensinava e aprendia fomentavam a repetição e a disciplina corporal como meios de se alcançar a excelência, descrevem Machado e Flores (2018), acerca do ensino de desenho em escolas cariocas do século XIX. A disciplina corporal que em um primeiro momento faz parte de uma fonte externa, deve ser internalizada pelo estudante, até que ele a exercite sozinho (COMENIUS, 1997; HERBART, 2010; KANT, 1999)<sup>91</sup>, o simples ato de sentar-se em uma cadeira é algo que deve ser aprendido pelos seres

---

<sup>91</sup> Desmurget (2020), como exemplo de autor contemporâneo, tende ao se referir aos processos nos quais os alunos utilizam sua capacidade atenta de forma “espontânea” como atenção endógena, e não como um processo aprendido.

humanos, e não algo inscrito em nossa carga genética. A disciplina corporal recomendada, por vezes, através de agressões físicas ou psicológicas ao estudante, servia ao duplo propósito, de o permitir aprender os conteúdos escolares, e simultaneamente era uma forma de lhe disciplinar a moral. De modo que, mesmo no século XIX, era possível observar comportamentos realizados por estudantes, lidos como patológicos e que primeiramente tratados como problema de nervos, hoje, são encarados como sintomas de TDAH, e ao menos desde os anos 1960 passíveis de medicalização (MACHT, 2017). Ou seja, comportamentos que se desviam daquilo que se espera de estudantes dentro de uma lógica disciplinar, não são exclusividade dos últimos anos.

Entretanto, as configurações sociais se transformaram desde a consolidação do modelo escolar, ainda predominante atualmente. As formas de governo (FOUCAULT, 2008b, 2009) de uma população não mais são dirigidas aos seus corpos, mas sim às suas “almas” (DELEUZE, 2013; HAN, 2014, 2017). Através de uma proliferação de opções que parecem propiciar escolha e liberdade (HAN, 2014), estas questões foram aprofundadas em seção anterior no segundo capítulo. Todavia, por mais que não se pregue quais devam ser os exatos movimentos que os estudantes devem realizar para que possam completar certa tarefa (FOUCAULT, 1987; MACHADO e FLORES, 2018), e se advogue que os alunos devem ser envolvidos nas atividades, de modo a se engajarem sobre elas, como nas abordagens conhecidas como metodologias ativas, uma certa corporeidade é esperada dos estudantes, não à toa, como vimos nos parágrafos anteriores parece haver uma proliferação dos diagnósticos de TDAH, mesmo que estes sejam extremamente criticáveis. Ao que tange este trabalho nos importa compreender se os alunos se valem de uma corporeidade, aprendida na escola, ou aperfeiçoada nesta instituição, para estudar conteúdos escolares fora do ambiente institucionalizado. A manutenção de certos padrões de corporeidade pode apontar para enações que remetam a uma autoridade escolar, que absorvida pelo aluno se corporifica transformada em ambientes não institucionalizados.

A filiação desta pesquisa a uma perspectiva teórica que enaltece a relação entre os humanos e o ambiente, bem como, a cognição humana como um processo imanente e que se espalha pelo ambiente (INGOLD, 2015), encontra na disciplina corporal uma habilidade vital à apreensão de conteúdos escolares. Pois, através do corpo e das estratégias de estudo corporificadas através dele que os estudantes assimilam os conteúdos. O modo como o corpo se comporta ao se assistir algo numa tela que não se encontra na mão daquele que assiste, é diferente daquele que segura seu *smartphone* na mão para assistir a mesma coisa. Bem como,

ao jogar um *game*, a forma como o corpo se comporta difere. Mas, em todos estes casos, o olhar é atraído fisiologicamente pela tela que rapidamente passa de uma imagem a outra, seduzindo através deste movimento. Contudo, ao realizar um processo de estudo, que se utilize de vídeos hospedados no YouTube, livros ou outra tecnologia, os estudantes, por vezes, realizam alguma estratégia para memorizar aquele conteúdo, seja através da repetição do vídeo, da realização de anotações<sup>92</sup>, de exercícios de fixação logo após o término da consulta ao material, ou através de alguma outra estratégia. Ou seja, é necessária uma disciplina corporal para que se possa não apenas se manter estudando por longos períodos, mas para operacionalizar o estudo que é desenvolvido em ambientes não-institucionalizados, de forma a mitigar as interferências internas e externas na atenção dispendida, descritas por Gazzaley e Rosen (2016). Ou seja, as três habilidades escolhidas à reflexão, por mais que possam ser pensadas separadas ao serem descritas e delimitadas em um texto, não o são no mundo empírico. Estudantes ao estudar devem se valer de estratégias que as combinem a fim de conseguir performar seu estudo, mesmo que em determinados momentos alguma delas apareça como objetivo, as outras duas são partes constitutivas do sistema complexo que envolve o humano e os conteúdos escolares durante processos de estudos. Por exemplo, alunas que descreveram utilizar *flashcards*<sup>93</sup> a fim de memorizar conteúdos, durante tal memorização precisam dispor de sua atenção e de uma disciplina corporal que possibilite a realização da tentativa de se memorizar o conteúdo disposto nos cartões. Através da utilização destas três habilidades como parâmetros, tentaremos analisar se disposições corporais aprendidas na escola são utilizadas para se estudar em ambientes não-institucionalizados e descrever algumas das suas formas de corporificação.

---

<sup>92</sup> Existem estudos (LONGCAMP et al., 2008; MUELLER; OPPENHEIMER, 2014) que demonstram a superioridade ao que tange o aprendizado de conteúdos ao se escrever anotações em um papel, através da utilização de instrumentos como uma caneta ou um lápis, face às anotações realizadas através de um teclado.

<sup>93</sup> Segundo a interlocutora SCU#1: *Flashcards* são pequenos pedaços de papel e, normalmente, em um lado você escreve uma pergunta ou coloca uma figura ou algo do gênero, e, do outro lado, você escreve a informação. Portanto, é muito rápido. Assim, você pode olhar o *flashcard* e ele pode dizer uma palavra e você tem que dizer a definição e, em seguida, virá-lo, confirmar a definição e passar para a próxima palavra [tradução nossa]. Do original: Flashcards are like little pieces of paper, and then usually on like one side you write a question, or you put like a picture or something like that. And then on the other side, you write the information. So, it's really quick. So, it's like you can look at the flashcard and it might say a word and you have to like say the definition and then you flip it, confirm the definition, and then move on to the next one kind of thing.

## Capítulo 5 - Em busca de uma análise comparativa

### A construção de uma pesquisa comparativa internacional

A aprovação no PrInt-CAPES da UFSCar (Institutional Program for Internationalization da Universidade Federal de São Carlos, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior) em 2022 trouxe o desafio de realizar uma pesquisa comparativa internacional. A escolha dos Estados Unidos, especialmente da Califórnia, como local de pesquisa se baseou na influência cultural deste país destacada por autores como Laval (2004) e Martin-Barbero (1997), nos campos sobre os quais esta pesquisa se debruça. Aliás, é digno de nota, a influência do modelo estadunidense de educação nas reformas educacionais que ocorreram na Europa (LAVAL, 2004). Sobretudo, o sistema californiano escolar estudado por Benveniste e Benson (1975), e que influencia o *Plan Europe 2000*. O exame crítico dos autores acerca do paradigma estadunidense de educação de massas e como este poderia se tornar uma educação universal, denota a influência dos Estados Unidos sobre outros países Ocidentais. Pois, além do *Plan Europe 2000*, a União Europeia lançou, nas últimas décadas do século passado, o *Memoradum sobre a educação ao longo da vida*, que além de dividir vários pontos com o documento *Plan Europe 2000*, divide diversos pontos, com o relatório da UNESCO: *Educação: um tesouro a descobrir* (DELORS et al., 1998) que intenta delimitar como deverá ser a educação no século XXI. No Brasil, este relatório é recorrentemente trazido à tona, sobretudo por atores não-governamentais, na discussão de políticas públicas na área da educação, como um documento que deveria nortear transformações no campo da educação.

Dentro deste cenário, a asseveração de Laval (2019) de que o Brasil possui um sistema de educação mais neoliberalizado que a França, inquieta. Concordamos com o autor quando em prefácio destinado à edição brasileira de seu livro escreve: “Falar de uma *nova ordem educacional mundial* não quer dizer que estamos lidando com um sistema homogêneo, mas que as transformações dos sistemas nacionais de educação seguem todos na mesma direção, ainda que as condições iniciais não sejam as mesmas” (LAVAL, 2019, p. 12)[grifado no original]. Nos primeiros anos deste século foi desenvolvida e implementada no Brasil uma Base Nacional Comum Curricular, a BNCC. Esta normativa regulamenta e estrutura o currículo das escolas públicas e particulares de todo o país, a partir de um viés que privilegia o ensino

de habilidades socioemocionais<sup>94</sup> em detrimento do aprendizado de conceitos e conteúdos (CIERVO 2019; LOUREIRO, KLAUS, E CAMPESATO 2019), que foram fundamentais à escola em seu período de consolidação, na aurora da Modernidade (PINEAU, 2008). A presença explícita de habilidades socioemocionais na BNCC pode ser comparada com a abordagem diferente que elas recebem no Common Core State Standards estadunidense<sup>95</sup>, também derivada de uma elaboração na qual organizações não-governamentais desempenharam papel central. Ou seja, existe uma relação macrosociológica estreita nos processos em curso nos dois países, que partem das mesmas premissas na elaboração de políticas no campo educacional. Como por exemplo, no caso da criação das bases, ou núcleos, nacionais que tentam guiar as escolas nacionalmente.

Ponto de dissonância, destes dois países, é encontrado na forma como estudantes são selecionados pelas instituições de ensino superior. Se no Brasil, vestibulares - exames padronizados de seleção - são regra, na universidade californiana onde buscamos interlocutores exames padronizados como o SAT ou o ACT<sup>96</sup> estão em discussão acerca de sua utilidade, pois o processo de seleção realizado naquelas terras busca selecionar estudantes que finalizem o curso que iniciam (DOUGLASS, 2020). Esta dissonância nos processos seletivos guiou a pesquisa desenvolvida, pois acarreta práticas de estudo esperadas que são diferentes. Nos próximos parágrafos serão descritos os modos de seleção de uma universidade brasileira que utiliza o ENEM como porta de entrada, caso da UFSCar, lócus empírico da primeira etapa de coleta de dados. Conjuntamente, serão discutidos os processos de ingresso específico de universidades californianas da região, onde aconteceu a segunda fase da investigação social. Este trabalho se debruça sobre uma comparação entre a UFSCar e a Santa Clara University

---

<sup>94</sup> O conhecimento em habilidades socioemocionais no Brasil já é inclusive requerido para aqueles profissionais que desejam integrar os quadros públicos da docência, como no caso do Alagoas. Cf.: [https://cdn.cebraspe.org.br/concursos/SEDUC\\_AL\\_21/arquivos/ED\\_SEDUC\\_AL\\_21\\_ABERTURA.PDF](https://cdn.cebraspe.org.br/concursos/SEDUC_AL_21/arquivos/ED_SEDUC_AL_21_ABERTURA.PDF) (Acesso em 22/01/2022)

<sup>95</sup> Alguns padrões das habilidades socioemocionais em solo estadunidense podem ser encontrados no link: <https://www.positiveaction.net/blog/sel-standards>. Curiosamente o estado da Califórnia restringe o acesso as páginas da web que contém essas mesmas informações em relação a localização geográfica do usuário, deste modo apesar de deixarmos o *link* governamental para consulta, este é de difícil acesso: <https://www.cde.ca.gov/ci/se/index.asp> (Acesso em 21/01/2023).

<sup>96</sup> Apesar de no passado estes nomes serem acrônimos, hoje são os nomes de testes padronizados realizados por estudantes do ensino médio que desejam adentrar na universidade. Outrora, estes testes padrões eram um requisito das universidades devido, justamente, a sua padronização. Todavia, a pandemia de Covid-19 acelerou uma discussão no estado da Califórnia da relevância de tais testes padronizados na escolha de estudantes que consigam completar o ensino superior, métrica que justifica o olhar holístico adotado pela maior parte das instituições (DOUGLASS, 2020).

(SCU), outras duas universidades californianas descritas nesta seção servem para contextualizar e comparar a SCU em um contexto amplo.

A Universidade Federal de São Carlos seleciona seus ingressantes através do Sistema de Seleção Unificado – SiSU. Este sistema de seleção utiliza unicamente a nota do ENEM como métrica de classificação dos candidatos - este foco no ENEM gerou algum sentimento de medo ou ansiedade em 77% (83) dos alunos da UFSCar interpelados por nosso questionário. As únicas exceções são os cursos de música que possui uma prova prática, além da nota do ENEM como parâmetro; e às vagas destinadas a alunos indígenas que contam com um vestibular e normas diferenciadas<sup>97</sup>. Cabe ressaltar que “(e)sta seleção destina-se exclusivamente a candidatos/as das etnias indígenas no Brasil, que tenham cursado o ensino médio integralmente na rede pública (municipal, estadual, federal), e/ou em escolas indígenas reconhecidas pela rede pública de ensino” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2021: 1). Todos os outros ingressantes da UFSCar apenas contam com a nota do ENEM para pleitear uma vaga na instituição. Outro ponto a ser levantado, é a diversidade, potencial, das origens que os alunos da UFSCar podem possuir. Pois, segundo a legislação brasileira, metade das vagas dos cursos de graduação de Universidades Federais devem ser reservadas a alunos de escolas públicas, sendo que destas vagas, 50% são destinadas a alunos oriundos de famílias com renda *per capita* de até um salário-mínimo e meio. Bem como

serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2012)<sup>98</sup>.

Deste modo, ao menos em tese, os alunos da Universidade Federal de São Carlos observariam uma certa distribuição ao que tange sua origem étnica e de classe. Os questionários e entrevistas semiestruturadas não tentaram dialogar com estas informações. Todavia, de todos os estudantes que responderam aos questionários apenas seis afirmaram não possuir *notebook* ou computador pessoal e outros dois responderam que não possuíam *smartphone*. Cabe salientar que devido aos protocolos sanitários definidos pelo comitê de ética, durante a

---

<sup>97</sup> O edital destinado aos alunos indígenas que pleiteiam seu ingresso na UFSCar através das vagas reservadas a este segmento da população pode ser acessado no link: [https://www.prograd.ufscar.br/cursos/ingresso-na-graduacao/Edital\\_ProGrad\\_Ind2022\\_\\_\\_Versao\\_Final.pdf](https://www.prograd.ufscar.br/cursos/ingresso-na-graduacao/Edital_ProGrad_Ind2022___Versao_Final.pdf) (Acesso em 01/09/2022).

<sup>98</sup> As formas como esta lei se traduz nas práticas da Universidade Federal de São Carlos pode ser acessada em [https://www.prograd.ufscar.br/cursos/ingresso-na-graduacao/copy\\_of\\_EditalProGrad005SiSU2022\\_ret2.pdf](https://www.prograd.ufscar.br/cursos/ingresso-na-graduacao/copy_of_EditalProGrad005SiSU2022_ret2.pdf) (Acesso em 31/08/2022).

pandemia da Covid-19, os questionários e entrevistas apenas puderam ser realizados por meio virtual.

Entretanto, o cerne da investigação despendida engloba compreender as dinâmicas de estudo destes discentes em ambientes não-institucionalizados, sendo necessário partir do que era comum a todos, ou quase todos, o Exame Nacional do Ensino Médio como porta de entrada à UFSCar. Este ponto de partida norteou a construção dos questionários e posteriormente auxiliou na elaboração de um roteiro para as entrevistas semiestruturadas, refinado através de análises preliminares das respostas recebidas nos questionários. As três habilidades que separamos para analisar o contexto de estudo fora de ambientes institucionalizados, nesse caso, se voltaram à dinâmicas de preparação para uma prova. Nos deparamos com pessoas que deveriam planejar seus estudos mirando um objetivo que aparecia como algo incerto devido a pandemia da Covid-19, a interrupção das aulas presenciais e as discussões em torno do adiamento do ENEM 2020<sup>99</sup>. De modo que foram recorrentes, nas entrevistas, ouvir de estudantes que eles pararam de estudar, por algumas semanas, ao longo do ano de 2020<sup>100</sup>. Este cenário de incerteza, possivelmente, influenciou alguns estudantes em seus processos de estudo.

Os processos de concentração, memória e disciplina corporal, nos questionários e entrevistas, dos participantes da UFSCar, foram interpelados usando a realização da prova do ENEM como referencial. Ao que tange a universidade californiana na qual buscamos interlocutores, as dinâmicas encontradas foram diferentes. Uma tendência observada em artigos, documentos e outras fontes de informação acerca da admissão em universidades estadunidenses é a existência de um processo que se pretende holístico. Choi, Flowers e Heldenbrand (2018), ao analisar a admissão em cursos de farmácia e outras graduações na área da saúde, trouxeram importantes pistas sobre o processo de seleção que ocorre em universidades estadunidenses. Os pesquisadores afirmam que se busca tornar os processos de admissão holísticos, a fim de assegurar a maior taxa de conclusão possível entre estudantes que alcançaram o ensino superior. Estes elementos holísticos considerariam a soma de métricas acadêmicas, experiências individuais e atributos pessoais dos aspirantes à vaga universitária.

---

<sup>99</sup> Para um breve resumo destas discussões conferir: <https://g1.globo.com/educacao/enem/2020/noticia/2021/01/25/enem-2020-teve-adiamento-e-disputas-na-justica-reveja-periplo-desta-edicao-e-confira-calendario-com-o-que-falta-acontecer.ghtml> (Acesso em 08/08/2023).

<sup>100</sup> Os alunos prestaram as provas do ENEM 2020 nos dias 17 e 24 de janeiro de 2021, devido a adiamentos em decorrência da pandemia da Covid-19.

Entre as métricas acadêmicas considera-se o GPA (Grade Point Average)<sup>101</sup> dos estudantes, espécie de média; os testes padronizados, que estão em questão nas universidades californianas; as cartas de recomendação que alunos recebem de seus professores no ensino médio; atividades extracurriculares; experiências laborais e pessoais também são analisadas. Os autores apontam que cada vez mais habilidades de liderança e outras habilidades não-cognitivas, como características sociocomportamentais, são utilizadas como parâmetros de seleção. O pensamento crítico, que inclusive possui um teste específico<sup>102</sup> que pode ser realizado pelos aspirantes ao ensino superior, também pode ser parte de processos de seleção.

No parágrafo acima descreve-se, de forma sumária, elementos que são utilizados nas seleções de estudantes realizadas por universidades estadunidenses. Nas linhas abaixo nos deteremos sobre elementos que são concernentes especificamente às universidades californianas com a qual o pesquisador mais se aproximou, durante estadia nos EUA. A existência de universidades na Califórnia data do século XIX, ao menos cinco décadas antes da criação da primeira universidade brasileira. Mas, ao contrário das universidades federais brasileiras que não privilegiam questões regionais em seus processos seletivos, a Califórnia possui uma lei que privilegia estudantes de escolas de ensino médio situadas neste estado no processo de ingresso a universidades que recebem recursos públicos estaduais. As universidades que recebem dinheiro público do estado da Califórnia podem ser separadas em dois grandes conjuntos: as UCs (*Universities of California*), que possuem maior destaque como a UCLA, UC Davis, UC Santa Cruz; e as CSUs (*California State Universities*) que possuem menor destaque e são mais acessíveis, em termos financeiros que as UCs. Das três universidades que selecionamos como referência, duas estão sob estas regras, a University of California situada em Berkeley (UC Berkeley) e a San Jose State University, que faz parte das Universidades Estaduais da Califórnia (CSU). As normativas que se referem ao

---

<sup>101</sup> As notas que os alunos recebem no Ensino Médio são na forma de letras, de modo semelhante aos programas de pós-graduação brasileiros, todavia no caso relatado elas podem vir acompanhadas dos símbolos de mais (+) ou de menos (-). Cada universidade adota uma forma específica de calcular o GPA de seus candidatos. Seguem dois exemplos de universidades que calculam de forma distinta o GPA. O primeiro remete a UC Berkeley <https://reslife.berkeley.edu/gpa-calculator/#:~:text=To%20calculate%20your%20GPA%2C%20divide,A%20%3D%204> e o segundo remete Portland State University que apesar de não fazer parte de nossa pesquisa publiciza uma dinâmica diferente no cálculo em relação a Berkeley <https://www.pdx.edu/registration/calculating-grade-point-average> (Acesso em 22/02/2023).

<sup>102</sup> Detalhes sobre este teste podem ser conferidos em: <https://www.insightassessment.com/product/cctst> (Acesso em 14/02/2023).

privilegiamento de estudantes de escolas K-12<sup>103</sup> californianas nos processos seletivos estaduais são chamadas de regras de elegibilidade.

Segundo a descrição de Geiser (2022), regras de elegibilidade foram estabelecidas nas Universidades da Califórnia (UC) e nas Universidades Estaduais da Califórnia (CSU), em todos os seus campus, na década de 1960. Estas regras de elegibilidade previam que uma porcentagem dos melhores alunos do ensino médio público da Califórnia possuísse acesso garantido ao ensino superior nestas instituições. Segundo Geiser (2022), a taxa de elegibilidade das Universidades da Califórnia deve rondar de 9% aos 12,5%, ao passo que Cook e Mehlotra (2020) apontam que nas Universidades Estaduais da Califórnia esta porcentagem é de 33,3%. Todavia, devido a lógica de seleção pautada em diversos elementos nunca se conseguiu satisfatoriamente selecionar o percentual exato de alunos que teoricamente estas regras de elegibilidade previam. Geiser (2022) aponta que ao longo do tempo foram se estabelecendo parâmetros e estudos acerca da aplicação destas regras de elegibilidade pelas universidades, sobretudo pelas Universidades da Califórnia, seu foco analítico. Nas páginas *online* das universidades que auxiliarão comparativamente na compreensão do processo de seleção da Santa Clara University, foram encontrados critérios básicos que irão delimitar a elegibilidade dos candidatos residentes e não-residentes do estado da Califórnia. Mesmo que a universidade na qual buscamos interlocutores não se enquadre dentro destas regras de elegibilidade, possivelmente, tais regras impactem os alunos que ali desejem estudar.

A partir do *website* da Santa Clara University traçamos o que é analisado no processo de seleção desta universidade, devido a especificidades tanto do estado da Califórnia como do modo de seleção universitária estadunidense, elaboramos uma tabela comparativa daquilo que é observado por estas instituições quando aspirantes universitários se inscrevem em seus processos de seleção com aquilo que pôde ser observado em outras duas universidades: a University of California, situada em Berkeley (UC Berkeley) e a San Jose State University (SJSU). Cabe pontuar que os alunos que ingressaram no outono de 2022 nas três universidades em questão não foram obrigados a apresentar testes padronizados como o SAT ou o ACT<sup>104</sup>.

---

<sup>103</sup> Escolas K-12 se referem as escolas que possuem alunos da primeira a décima segunda série, compreendendo o mesmo período temporal que no Brasil é dividido entre ensino fundamental com nove anos de duração – cuja implementação data do começo deste século a partir da Lei Ordinária 11.274/2006 e ocorrera de modo gradual pelo território nacional - e médio com três anos de duração.

<sup>104</sup> A Universidade de Santa Clara (SCU) tornou os testes padronizados “realmente” opcionais, destaca-se o uso do adjetivo “*truly*” traduzido aqui como “realmente” o que reforça esta ideia aos candidatos. Informações sobre

Tabela 5.1: Elementos avaliativos no processo de seleção de estudantes de três universidades californianas

Elemento Avaliativo	SCU <sup>105</sup>	UC Berkeley <sup>106</sup>	SJSU <sup>107</sup>
Elegibilidade através do estado da Califórnia		X	X
GPA em <i>A-G Courses</i> <sup>108</sup>	X	X	X
Matérias e notas em disciplinas para além das disciplinas básicas	X	X	X
Experiências de Vida	X		
Redações	X		
Qualidade do último ano escolar do candidato em termos de disciplinas já cursadas ou a serem cursadas		X	
Melhoria de desempenho acadêmico recente		X	
Performance fora do comum na área do curso pleiteado		X	

podem ser encontrados nos links: <https://www.scu.edu/admission/choosing-scu/scu-admission-blog/authors/claire/essential-scu-admission-lingo.html> e <https://www.scu.edu/news-and-events/press-releases/2020/april-2020/santa-clara-university-offering-test-optional-undergraduate-admissions-for-two-years.html> (Acesso em 20/02/2023). O Conselho das Universidades do Estado da Califórnia aprovou por unanimidade no início de 2022 a remoção da utilização dos testes padronizados nos processos de seleção à graduação. Deste modo, A Universidade Estadual de San Jose (SJSU) não mais irá se valer destes exames em seus processos seletivos. Informações podem ser encontradas em detalhes em: <https://www.calstate.edu/cs-system/news/Pages/trustees-vote-remove-SAT-ACT-standardized-tests-2022.aspx> e <https://blogs.sjsu.edu/newsroom/2022/cs-u-permanently-discontinues-use-of-sat-act-scores-for-admission/> (Acesso em 20/02/2023). As Universidades da Califórnia, e por conseguinte a UC Berkeley, irão considerar os exames padronizados apenas como método alternativo para que um candidato preencha os requisitos mínimos necessários para concorrer a uma vaga nestas instituições. Informações em detalhe podem ser encontradas em <https://admission.universityofcalifornia.edu/admission-requirements/freshman-requirements/exam-requirement/> (Acesso em 20/02/2023).

<sup>105</sup> As informações obtidas sobre o processo seletivo da Santa Clara University podem ser encontradas nos seguintes links: <https://www.sjsu.edu/admissions/impaction/index.php> e <https://www.scu.edu/admission/undergraduate/first-year-students/> (Acesso em 20/02/2023).

<sup>106</sup> Os elementos analisados na seleção realizada pela universidade podem ser observados no link: [https://admission.universityofcalifornia.edu/counselors/\\_files/documents/quick-reference.pdf](https://admission.universityofcalifornia.edu/counselors/_files/documents/quick-reference.pdf) (Acesso em 21/02/2023).

<sup>107</sup> A Universidade Estadual de San Jose estabelece critérios que são nomeados de critérios de impacto em sua seleção. Estes critérios podem ser averiguados no link: <https://www.sjsu.edu/admissions/impaction/index.php> (Acesso em 21/02/2023).

<sup>108</sup> *A-G courses* neste trabalho se referem ao mínimo de disciplinas que devem ter sido cursadas durante o Ensino Médio. Estes *A-G courses* não são, necessariamente, os mesmos requeridos para que um estudante receba o diploma da *High School* (ensino médio) e podem variar em diferentes instituições de ensino. Após a aplicação dos questionários com os estudantes da Santa Clara University, eu soube que o nome *A-G Courses* para as disciplinas básicas a serem cursadas como requisito ao ingresso no ensino superior é uma nomenclatura californiana.

Performance fora do comum em algum projeto relacionado a área do curso pleiteado		X	
Qualidade da performance acadêmica em relação as oportunidades ofertadas pela escola onde o aluno cursou o Ensino Médio		X	
Número e performance em cursos que possuem créditos transferíveis à universidade ( <i>AP/IB Courses</i> <sup>109</sup> )	X	X	X
Estar na primeira geração de familiares a acessar o ensino superior			X
Ter recebido isenção no processo seletivo da universidade			X
Ser/ter servido na(da) área militar			X
Talento/Destaque especial em uma área acadêmica ou não, mas que promova engajamento no campus. (Ex. atletas)	X	X	
Projetos especiais desenvolvidos seja na escola ou em outros locais como projetos sociais, eventos escolares e outros programas congêneres		X	
Cartas de Recomendação	X		
Relação do desempenho acadêmico com o contexto de vida do estudante durante o Ensino Médio		X	
Local de moradia e local onde cursou o ensino médio		X	X

A tabela demonstra a existência de diversos critérios que influenciam as decisões das universidades em seus processos seletivos. Salvo, a Universidade Estadual de San Jose (SJSU) que quantifica seus critérios em um processo que eles chamam de *Impaction Value*, [Valoração de Impactação], as universidades analisadas não publicizam o peso dos critérios adotados para o processo de seleção. Todavia, o nosso foco repousa em quais dinâmicas este tipo de processo

---

<sup>109</sup> Os AP (*Advanced Placement*)/IB (*International Baccalaureate*) são disciplinas de conteúdo avançado destinadas a estudantes que visam se aprofundar-se em algum tema específico. O pesquisador acompanhou uma aula da disciplina de português de uma escola pública do município de San Jose, Califórnia. Notou-se que apesar de a maioria dos alunos compreender grande parte do português falado, a maior parte não conseguia se expressar na nossa língua, todavia, chamou a atenção o fato de alguns dos estudantes mais avançados estarem lendo O Quarto de Despejo de Carolina Maria de Jesus. Ou seja, são disciplinas avançadas, de fato. Tanto que 84% (72) de nossos respondentes afirmaram estudar em casa para tais disciplinas, enquanto apenas 21% (14) afirmaram estudar em casa para os *A-G courses*. Em alguns casos, estas disciplinas, inclusive, possuem créditos transferíveis ao ensino superior.

seletivo gera durante a preparação à universidade. Um primeiro destaque é a existência de um currículo de disciplinas mínimas que o aluno deve ter cursado no ensino médio<sup>110</sup> para se qualificar a entrada em certo curso. De modo que aqueles alunos que entram no ensino médio e imaginam, ou planejam, cursar uma graduação na área de exatas se concentram nestas matérias, do mesmo modo que fazem os alunos que se interessam pelas humanidades ou pela área das ciências biológicas. Outro ponto a ser destacado é o requisito da realização de cursos avançados na área que pretendem cursar um curso superior, seja na sua instituição de ensino ou em outro local credenciado. Isto implica pensar que o aluno deve não apenas possuir boas notas, mas saber de antemão qual caminho pretende seguir, ou, ao menos, imaginar/especular qual seria este caminho. Focamos a atenção, portanto, nos processos de estudo destes estudantes fora de ambientes institucionalizados para conseguir boas notas em suas disciplinas, sejam as básicas chamadas de *A-G Courses*, ou então nas matérias avançadas nomeadas de *AP/IB Courses*. Todavia, vale salientar que grande parte dos estudantes da SCU não estavam familiarizados com a ideia de *A-G Courses*, pois eram de outros estados dos EUA. Todavia, a universidade em seu *website* e no processo de aplicação que os estudantes realizavam *online*, descrevia em detalhe quais eram os requisitos formativos para o ingresso dos estudantes, mesmo que não utilizasse tal nomenclatura.

Além das notas nas disciplinas básicas e avançadas, a SCU demandava que os aspirantes houvessem terminado algumas disciplinas com créditos transferíveis ao ensino superior, considerava suas experiências de vida, através das redações enviadas pelos candidatos e pelas cartas de recomendação dos professores dos postulantes. Bem como, mirava estudantes com destaque em alguma área, mesmo que esta não fosse acadêmica, desde que promovesse o engajamento do *campus*. Um destes exemplos é o programa de esportes universitários da instituição. Dentre os ex-alunos notáveis se encontra, por exemplo, o basquetebolista aposentado Steve Nash<sup>111</sup>. Ou então ex-estudantes como Sofia Huerta e Julie Ertz que integraram a seleção estadunidense na copa do mundo de futebol feminino realizada em 2023.

Segundo o website da instituição<sup>112</sup>, 8.977 estudantes foram admitidos na SCU em 2022. Sendo, que 51,8% destes se identificavam com o gênero feminino, 55% destes estudantes

---

<sup>110</sup> O equivalente estadunidense ao que chamamos de Ensino Médio é a *High School*, entretanto, ao invés de indicar os últimos três anos de escolarização básica, a *High School*, indica os últimos quatro anos.

<sup>111</sup> Uma lista completa pode ser verificada em <https://basketball.realgm.com/ncaa/conferences/West-Coast-Conference/11/Santa-Clara/339/nba-players> (Acesso em 12/04/2023).

<sup>112</sup> Ver: <https://www.scu.edu/admission/choosing-scu/class-profile/> (Acesso em 01/03/2023).

se identificam como não-brancos, metade deles são oriundos do estado da Califórnia, 40% de outros estados e territórios dos Estados Unidos e 10% de regiões de fora dos EUA. A universidade também indica que 49% dos estudantes frequentaram escolas públicas durante o ensino médio. Sendo que o GPA médio para ingresso na SCU fora de 3,73. Todavia, cada grande área possui uma taxa de aceite e um GPA médio próprio. A Faculdade de Artes e Ciências (College of Arts and Sciences) aprovou estudantes com GPA entre 3,75 e 3,88 e respondeu por 48% dos estudantes que se matricularam. A Escola de Negócios aprovou estudantes com GPA entre 3,76 e 3,89, que corresponderam a 29% das matrículas efetuadas. A Escola de Engenharia aprovou concorrentes que obtiveram GPA entre 3,84 e 3,94, 23% das matrículas realizadas no ano de 2022. A taxa de aceitação da universidade como um todo foi de 53,9%. A UC Berkeley para o mesmo ano possuiu uma taxa de aceite de 11%<sup>113</sup>, enquanto a San Jose State University aceitou 64%<sup>114</sup> dos candidatos. Contudo, vale ressaltar que a SCU é uma universidade privada que cobra caro. Para efeito de comparação a SCU cobra 58.587 dólares anuais<sup>115</sup>. Enquanto, a UC Berkeley cobra para não-residentes do estado da Califórnia – que pagam mais caro que os residentes – a quantia de 32.574 dólares anuais<sup>116</sup> e a San Jose State University cobra 11.880 dólares anuais<sup>117</sup>, para alunos não-residentes da Califórnia. Em todos os casos, estes valores remetem apenas as taxas de matrícula e frequência, excluindo outros elementos da vida universitária como moradia e alimentação que também podem ser adquiridos junto a universidade. Todavia, 56 (64%) dos alunos da SCU, participantes da pesquisa, alegaram receber algum tipo de *financial aid* [auxílio financeiro] para arcar com tais taxas.

Para efeito comparativo, a UFSCar, em 2021, ofereceu 2.893 vagas em cursos presenciais e possuía um total de 14.100 alunos matriculados. A relação entre número de candidatos que assinalaram a UFSCar como primeira, ou segunda, opção no SiSU e o número

---

<sup>113</sup> Ver: <https://news.berkeley.edu/2022/08/10/uc-berkeley-offers-nearly-20000-students-admission-for-2022-23/> (Acesso em 19/08/2023).

<sup>114</sup> Ver: <https://bigfuture.collegeboard.org/colleges/san-jose-state-university/admissions#:~:text=Admissions%20Summary,applications%20are%20due%20November%2030> (Acesso em 17/08/2023).

<sup>115</sup> Ver: <https://www.scu.edu/media/offices/bursar/2023-24-Tuition-&-Student-Fees-Schedule-UG-and-Graduate-Programs--May-2023.pdf> (Acesso em 14/08/2023).

<sup>116</sup> Ver: <https://financialaid.berkeley.edu/how-aid-works/student-budgets-cost-of-attendance/> (Acesso em 28/08/2023).

<sup>117</sup> No caso da San Jose State University que cobra 396 dólares por unidade cursada, realizamos uma multiplicação por 30 que é o número médio de unidades que um estudante universitário estadunidense cursa ao decorrer de um ano. Ver: <https://www.sjsu.edu/bursar/fees-due-dates/tuition-other-fees/index.php> (Acesso em 15/04/2023).

de matrículas efetivadas no ano letivo de 2021<sup>118</sup>, ano de matrícula de nossos interlocutores, correspondeu a 19,02%<sup>119</sup>. A UFSCar não cobra nenhum tipo de taxa de seus estudantes e oferece um programa de permanência estudantil que conta com auxílios voltados tanto à alimentação, como à moradia dos estudantes.

### **Caracterizando nossos interlocutores**

Dentre as respostas que obtivemos dos questionários enviados a alunos da UFSCar, 108 foram respostas válidas. Os respondentes se distribuíam por 18 cursos diferentes e por todos os *campi* da Universidade Federal de São Carlos. Na Santa Clara University, foram obtidas respostas válidas de 87 estudantes, assim como na UFSCar, nossos respondentes estavam divididos por 18 cursos diferentes. Entretanto, 14 ainda não haviam decidido sua área de especialização<sup>120</sup>. Em ambas as universidades nenhum respondente estava matriculado na modalidade de educação a distância.

Na UFSCar, o ano de nascimento dos alunos interlocutores variou de 1961 a 2003. Todavia, respondentes nascidos a partir de 1999 corresponderam aproximadamente a três quartos (76%) do total. Na SCU, os estudantes interpelados nasceram entre 2000 e 2005, os nascidos em 2003 e 2004 respondiam por 82 (94,25%). Se considerarmos Rowlands et al. (2008) que asseveram que alunos universitários nascidos a partir de 1993, se relacionaram de modo diferente com o conhecimento no período escolar em comparação com seus antecessores, devido a permeação dos mecanismos de buscas *online* em suas vidas, temos 89% de nossa amostra da UFSCar e 100% da SCU, neste contexto. Deste modo, podemos imaginar que a esmagadora maioria de nossos interlocutores, em algum momento de sua vida, quando em

---

<sup>118</sup> Por não ser objeto desta tese não adentraremos nesta seara. Entretanto, vale ressaltar que o ano de 2021, teve um número de candidatas abaixo da média, vislumbrada em outros anos. Todavia, não apenas a pandemia de Covid-19 deve ter impactado este número, já que houve um aumento no número de candidatas em relação ao SiSU do ano anterior que ocorreu em janeiro, antes do início das medidas restritivas da pandemia de Covid-19 no Brasil. A título de curiosidade a UFSCar passou a ofertar 2.893 vagas apenas em 2019. Entre 2013 e 2022 a média de candidatas foi de 65.992. Sendo que, em 2015, 101.302 pessoas se candidataram a vagas na UFSCar e em 2020 foram 13.288. 2021 foi o segundo ano com menor número de candidatas desta série histórica com 15.209. Outro ponto interessante de inflexão é que o primeiro ano com menos de 90 mil candidatas foi o ano de 2017 com 78.073, após ele a tendência foi de queda ano a ano, sendo recuperada em 2021 de forma muito leve, mas com um certo salto em 2022 com a aplicação de 42.912 candidatas, todavia este número apenas supera os anos de 2020 e 2021.

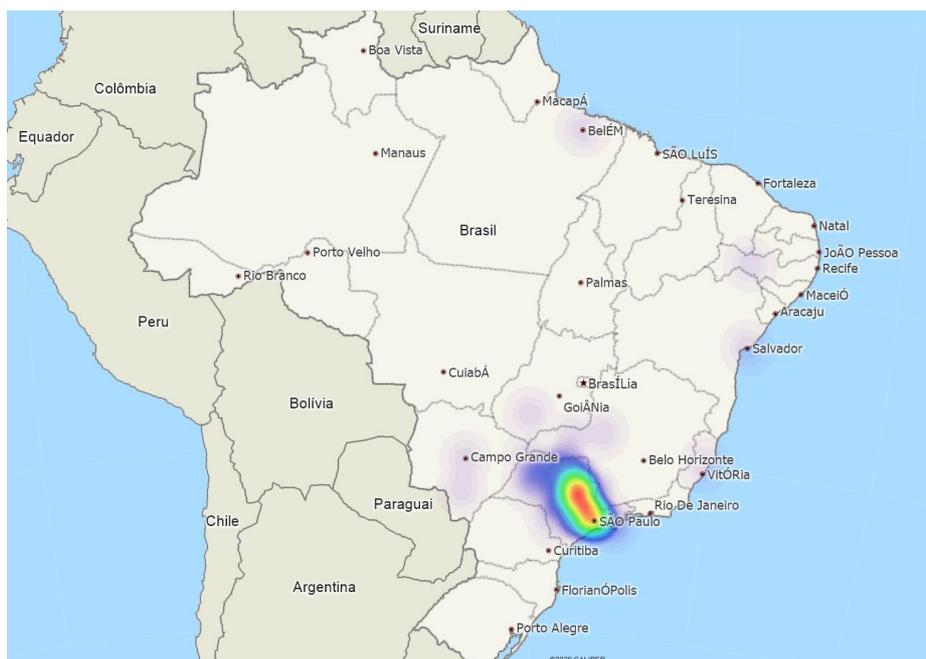
<sup>119</sup> Ver: <https://www.prograd.ufscar.br/cursos/ingresso-na-graduacao/cursos-presenciais-sisu/CandVaga2021.pdf> (Acesso em 28/08/2023).

<sup>120</sup> Nas universidades estadunidenses o sistema de graduação segue a ideia de *Majors* e *Minors*. Um aluno adentra a universidade sem necessariamente especificar sua área de graduação principal, o *Major*. Após escolhido o *Major*, o estudante deve preencher os requisitos para tal formação. De modo semelhante ocorre com o *Minor*. Mas esta, é uma formação secundária que, em geral, não é obrigatória e pode se relacionar com o *Major*, ou não.

idade escolar, iniciou o contato com um novo conhecimento pela digitação de palavras-chave em mecanismos de busca *online*. Isto, longe de os diferenciar radicalmente de seus ascendentes que, por vezes, consultavam enciclopédias, apenas destaca que os modos de se estudar fora de ambientes institucionalizados experienciados por estes jovens foi diferente daqueles vividos por pessoas nascidas antes dos anos 1990.

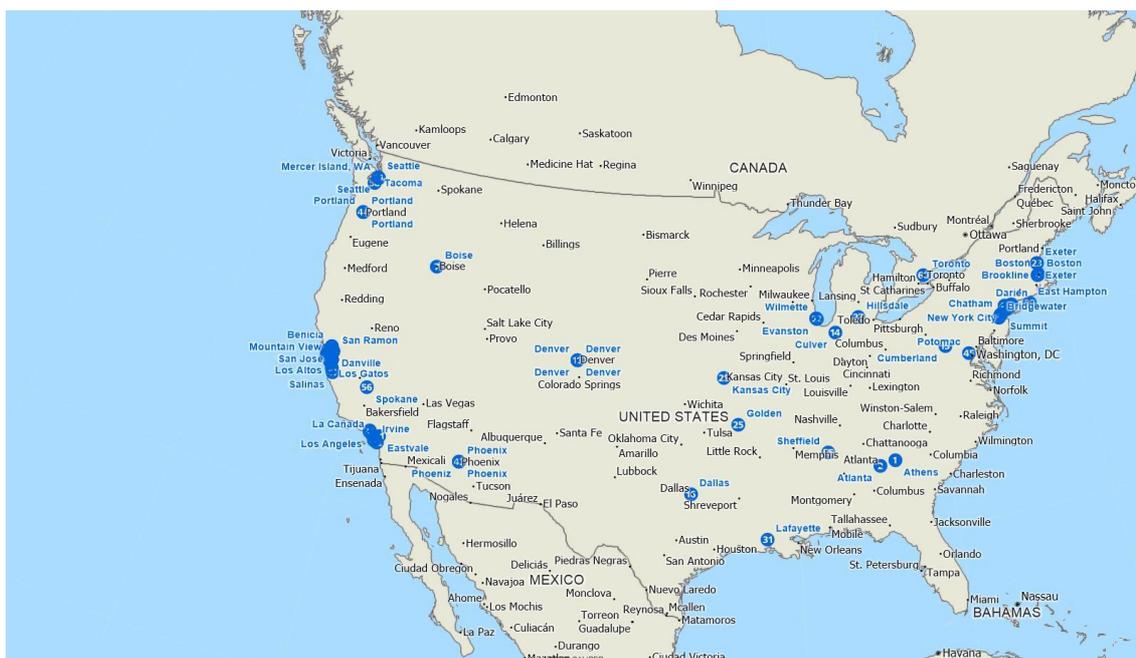
Em ambos os questionários, havia uma questão dedicada a saber a cidade na qual o estudante havia frequentado o Ensino Médio. Os alunos da UFSCar se concentravam no estado de São Paulo, principalmente em uma faixa entre a capital e a cidade de Ribeirão Preto. Todavia, houve também respondentes de outros estados como do Mato Grosso do Sul, do Pará, da Bahia, de Minas Gerais e de outros locais nos quais se pode perceber uma leve coloração roxa no mapa abaixo.

Imagem 5.1: Mapa de cidades nas quais respondentes da UFSCar cursaram o Ensino Médio



Apesar de a maioria dos estudantes da SCU advirem de escolas da Califórnia, sobretudo da Área da Baía (*Bay Area*) e da região de Los Angeles, há uma maior distribuição no mapa das cidades de origem destes estudantes. Vale destacar também a presença de alunos que cursaram o ensino médio em outros países. Houve um respondente de Toronto, um de Berlin, um de Quezon City (Vietnã), um de Beijing e um de Wuhan (ambas na China continental). Abaixo, podemos ver em maior detalhe a distribuição dos respondentes da SCU pelos Estados Unidos.

Imagem 5.2<sup>121</sup>: Cidades em que os respondentes da SCU cursaram o Ensino Médio

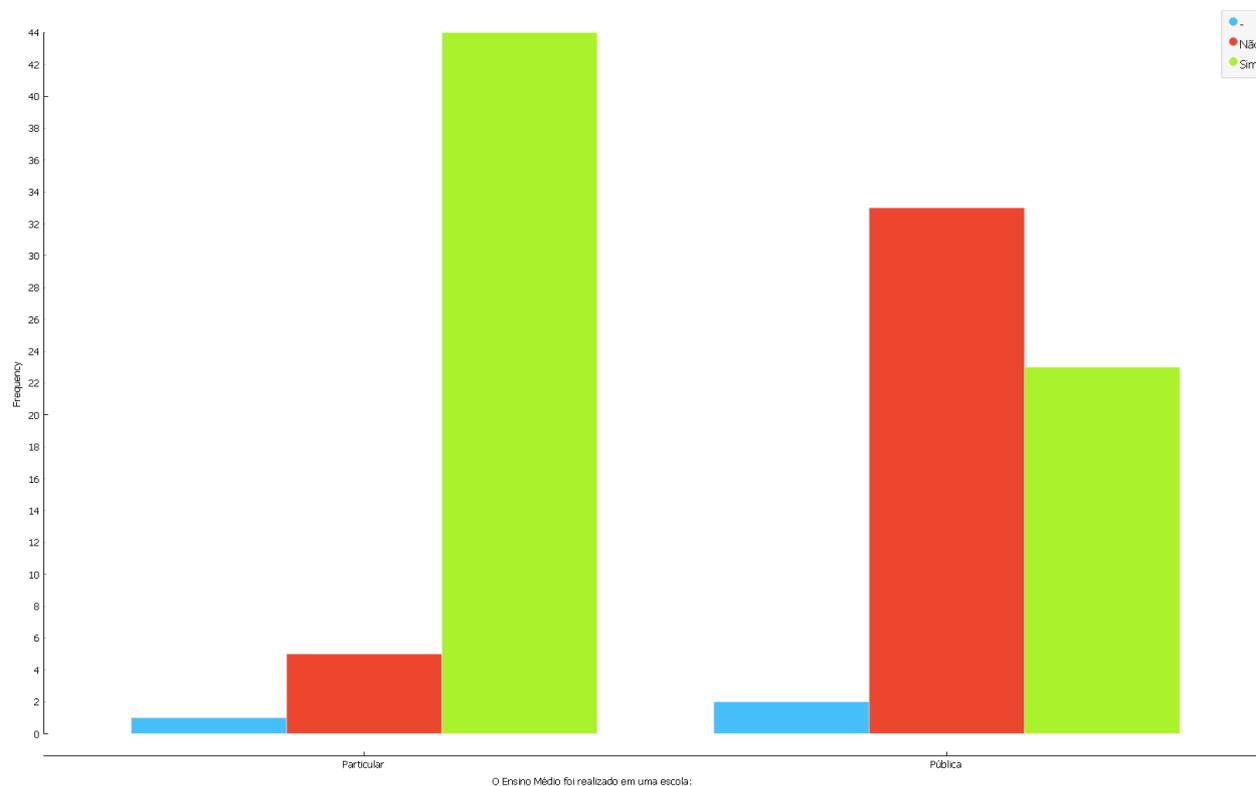


Os alunos advindos de escolas particulares que responderam ao questionário, na etapa nacional, foram 50, cerca de 46%. Todos nasceram posteriormente ao ano de 1993, e apenas cinco nasceram antes dos anos 2000. Destes 50 alunos, oito trabalhavam quando responderam ao questionário, cinco entre quatro e oito horas e três por menos de quatro horas diárias. Todos os alunos que frequentaram uma escola particular durante o ensino médio possuíam um *smartphone*, ao menos, bem como, um *notebook*, ou um computador pessoal. Os outros 58 alunos cursaram o ensino médio em escolas públicas. 24 destes respondentes nasceram antes dos anos 2000, sendo que nove<sup>122</sup> nasceram antes de 1993. 16 alunos trabalhavam a época da resposta do questionário, sendo que três trabalhavam menos de quatro horas por dia, oito labutavam entre quatro e oito horas, e cinco trabalhavam mais de oito horas diárias. Destes 58 alunos dois não possuíam *smartphones*. Um destes alunos nascera em 1994, ao passo que a outra nasceu em 1993. Destes respondentes, seis não possuíam *laptop* ou um computador pessoal. Sendo que um não respondera sua data de nascimento, outra respondente nasceu em 1989, e os quatro demais nasceram entre os anos de 2002 e 2003. Outro ponto digno de nota é a prevalência do uso de materiais impressos para a preparação para o ENEM, por parte dos alunos que realizaram o Ensino Médio em instituições particulares.

<sup>121</sup> Os números que aparecem no mapa se referem a identificação do estudante e não indicam quantos estudantes cursaram o ensino médio naquela região.

<sup>122</sup> Dois estudantes não forneceram suas datas de nascimento.

Gráfico 5.1<sup>123</sup>: Alunos da UFSCar que possuíam materiais de estudo impresso por tipo de escola que cursaram o Ensino Médio



Enquanto 88% (44) dos estudantes que frequentaram uma escola particular possuíam materiais impressos de estudo, 57% (33) dos oriundos de escolas públicas não possuíam. Estes são dados interessantes, pois demonstram a prevalência de materiais impressos que possibilitavam uma preparação para o ENEM e outros vestibulares em famílias que, possivelmente, possuíam mais recursos financeiros para investir na educação de seus filhos.

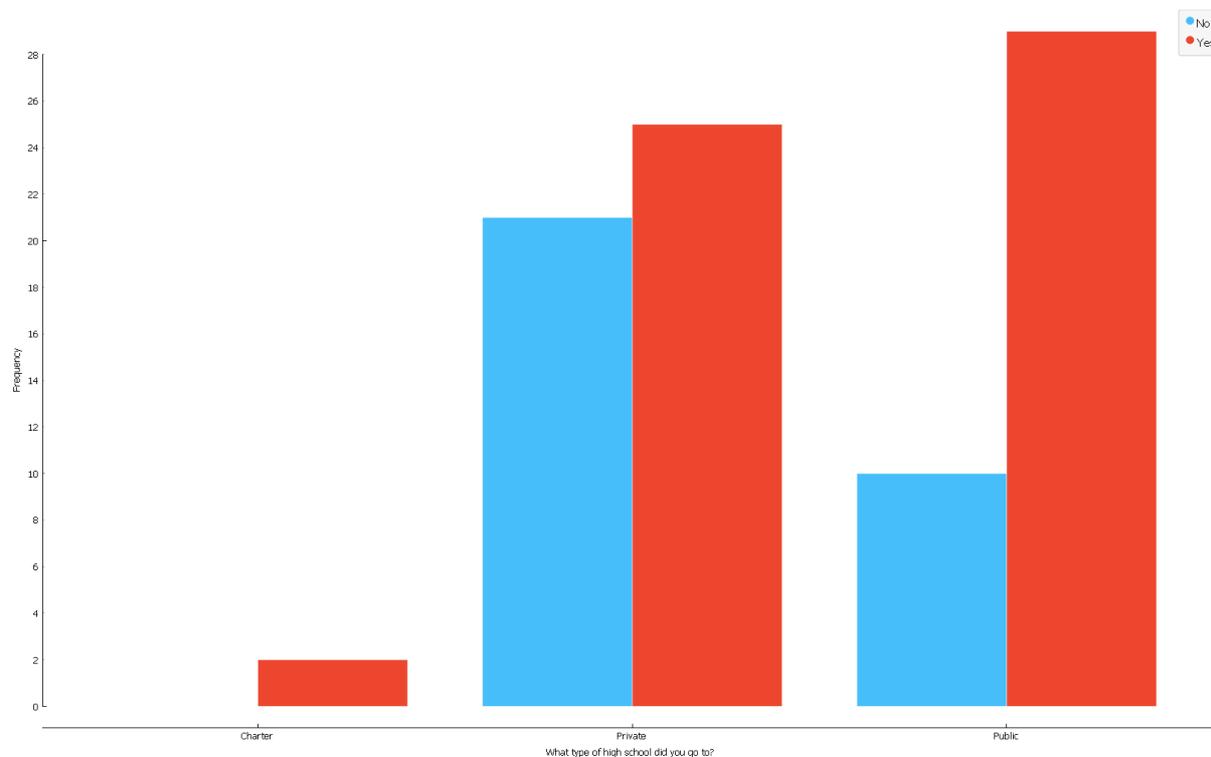
Na etapa internacional de nossa pesquisa, pouco mais da metade dos respondentes frequentou uma instituição de ensino particular durante o Ensino Médio, 46 (53%). Sendo que destes, 25 ou 54% recebiam alguma espécie de auxílio para arcar com os custos da universidade. Os estudantes que haviam frequentado uma escola pública totalizaram 39, sendo que três quartos destes estudantes recebem algum tipo de auxílio financeiro. Dois alunos que recebem auxílio financeiro frequentaram escolas *Charter* que são escolas sob concessão ou

---

<sup>123</sup> Devido ao modo de exportação dos dados em gráfico pelo programa Orange se optou por utilizar os gráficos advindos de tal recurso, o que, por vezes, se traduzirá em vocábulos em inglês.

escolas conveniadas, as quais, ao menos na Califórnia, são administradas não pelo poder público, mas por organizações não-governamentais sem fins lucrativos, em sua maioria<sup>124</sup>.

Gráfico 5.2: Tipos de escola de ensino médio [High School] e recebimento de auxílio financeiro [financial aid] pelos interlocutores da SCU.



Os nossos respondentes da UFSCar, se distribuía por 18 cursos, sendo no caso específico de dois deles, o de física e o de química, participaram estudantes de dois *campus* diferentes. Em relação ao curso de Ciências Biológicas assinala-se que os estudantes que responderam nosso questionário eram todos do *campus* de Lagoa do Sino, e os alunos da Biotecnologia frequentavam o *campus* de Araras. Na tabela abaixo podemos analisar mais detidamente os cursos de nossos respondentes e algumas informações relevantes, como a nota de corte, o número de candidatos por vaga, a quantidade de estudantes oriundos de escolas públicas e o número de estudantes que frequentaram cursinhos pré-vestibulares.

<sup>124</sup> Para uma descrição das escolas charter realizada pela Associação Californiana de Escolas Charter consultar o link: <https://www.ccsa.org/charters-up-close> (Acesso em 28/08/2023). Entretanto, existem outras fontes que detalham os padrões das escolas charter californianas como o trabalho de Reed e Rose (2020). Vale ressaltar que as escolas charter não são exclusividade do contexto estadunidense podendo ser encontradas na Colômbia, por exemplo (TERMES; VERGER; BONAL, 2017). Mesmo no Brasil existem discussões acerca da implantação de tais escolas, principalmente a partir de atores ligados a movimentos de direita que defendem o “Estado mínimo” como o Partido Novo – link do site do partido: <https://novo.org.br/explica/conheca-as-escolas-charter-seus-beneficios-e-o-exemplo-de-sucesso-nos-eua/> (Acesso em 02/01/2023).

Tabela 5.2: Cursos de Graduação dos respondentes da UFSCar

Curso	Número de respondentes	Nota de corte <sup>125</sup>	Número de Candidatos por Vaga <sup>126</sup>	Número de estudantes de escola pública	Número de estudantes que frequentaram cursinho
Biblioteconomia e Ciência da Informação	1	647.14	3,2	1	0
Biotecnologia	8	678.60	4,5	4	2
Ciências Biológicas	4	664.37	2	3	0
Ciências Econômicas	9	719.99	4,3	6	2
Educação Especial	11	636.63	3,9	7	4
Enfermagem	5	713.84	25,4	3	4
Engenharia Ambiental	3	598.54	1,8	0	2
Engenharia Física	2	700.10	2,7	1	1
Engenharia Mecânica	7	724.21	3,7	2	3
Filosofia	5	662.22	3,5	4	2
Física	7	680.06	1,7	4	3
Geografia	3	609.12	2,35	3	1
Letras	3	681.18	4,1	0	1
Matemática	8	647.57	2	4	4
Medicina	9	774,59	58,7	5	5
Química	15	666.83	1,6	7	8
Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais	1	591.49	2,5	0	0
Turismo	7	597.56	4,2	2	5

Ao organizar estes dados em uma tabela, percebemos que ao menos entre os nossos respondentes, não há uma correlação necessária entre a realização de cursinhos vestibulares,

<sup>125</sup> Todas as notas de corte desta coluna se referem as notas de corte do SiSU (Sistema de Seleção Unificada), modelo de seleção adotado pela UFSCar para selecionar alunos ingressantes a maioria dos cursos, ao menos desde 2012, na categoria de ampla concorrência. Estas notas servem como parâmetros de concorrência dos cursos e não como inferência das notas de nossos interlocutores. Cf. [https://www.prograd.ufscar.br/cursos/ingresso-na-graduacao/cursos-presenciais-sisu/comparativo\\_notas\\_ingresso\\_2020\\_pbl.pdf](https://www.prograd.ufscar.br/cursos/ingresso-na-graduacao/cursos-presenciais-sisu/comparativo_notas_ingresso_2020_pbl.pdf) (Acesso em 28/04/2022).

<sup>126</sup> Os dados desta coluna foram contabilizados a partir dos dados da Pró-Reitoria de Graduação da UFSCar publicizados em: <https://www.prograd.ufscar.br/cursos/ingresso-na-graduacao/cursos-presenciais-sisu/CandVaga2021.pdf> (Acesso 28/04/2022).

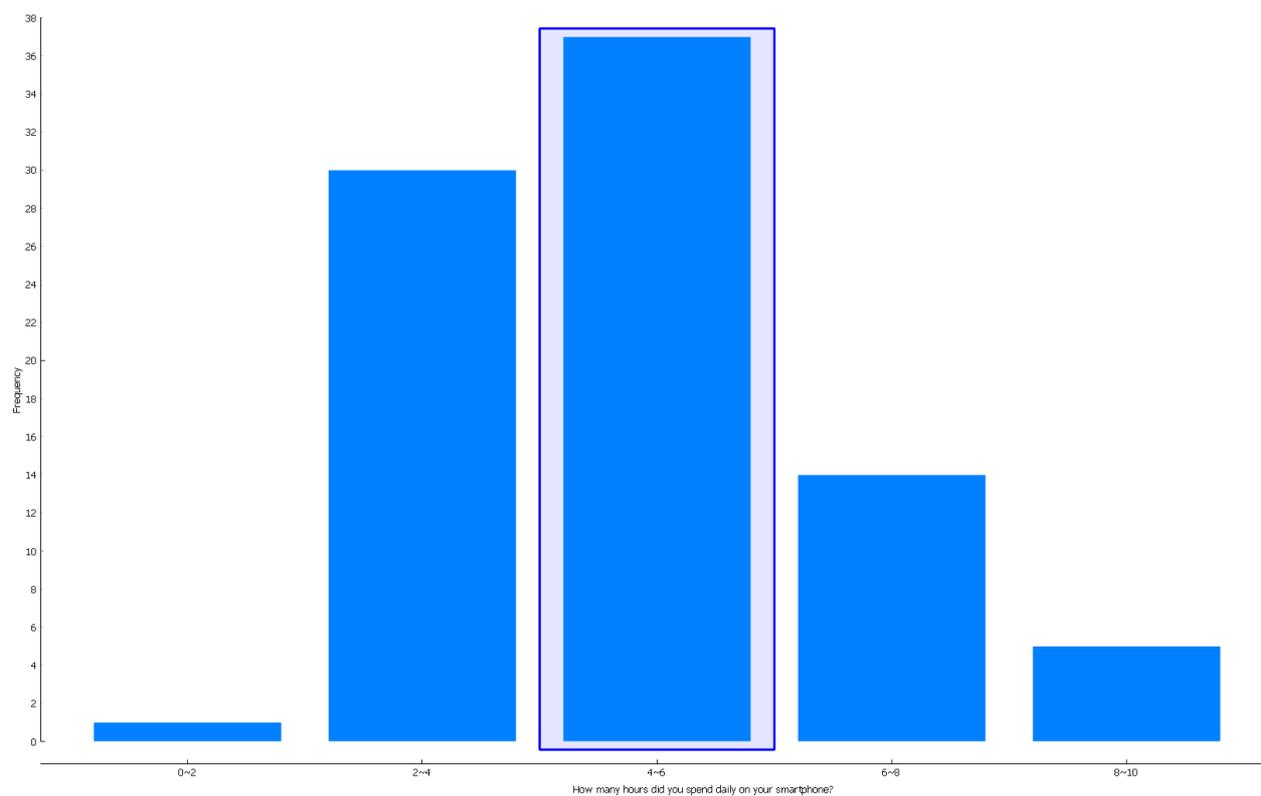
ou a matrícula em escolas particulares e o ingresso em cursos nos quais há uma forte concorrência. Paradigmático é observar que entre os nossos interlocutores do curso de Medicina, apenas pouco mais da metade frequentaram um cursinho pré-vestibular, mesmo número de alunos oriundos de escolas públicas, no entanto não há correlação necessária entre estas categorias. No outro extremo, podemos observar que no curso de Turismo, a maior parte dos estudantes frequentou cursinho pré-vestibular e escolas privadas. Ou mesmo, ao observarmos as engenharias Ambiental e Mecânica, as quais possuem ampla maioria de alunos advindos de instituições de ensino particulares, mas possuem notas de corte incrivelmente díspares. Outro ponto que chama a atenção é a quantidade de candidatos por vaga dos cursos de medicina e enfermagem. Os candidatos do curso de medicina corresponderam a 15,43% do total de candidatos da universidade no ano de 2021. Também, é interessante perceber que o curso de Turismo possuía uma nota de corte inferior ao de Química, mesmo possuindo uma competitividade maior – uma explicação para tal, pode residir na forma como as notas das diferentes áreas recebem pesos diferentes no cálculo da nota para cada curso diferente.

A maior parte de nossos interlocutores da SCU cursavam cursos da Faculdade de Artes e Ciências,  $\frac{3}{4}$  (65 estudantes), pois este centro engloba diversos cursos de humanidades e cursos que no Brasil classificamos como de exatas, como por exemplo física, ou mesmo cursos que alocamos na área da saúde ou das biológicas, como a neurociência. Todavia, um ponto que vale ressaltar é que quase metade de nossos interlocutores, 42 (48%) haviam escolhido psicologia<sup>127</sup> como seu curso principal (major) e 14 (16%) ainda não haviam se decidido por nenhum curso. Em território estadunidense, os alunos foram inquiridos acerca de quantas horas, em média, passavam em seus celulares. 37 (43%) responderam passar de quatro a seis horas diárias em seus *smartphones*. 22% (19) dos alunos passavam mais de seis horas diárias no celular. Apenas um respondeu passar menos de duas horas diárias em seu aparelho móvel.

---

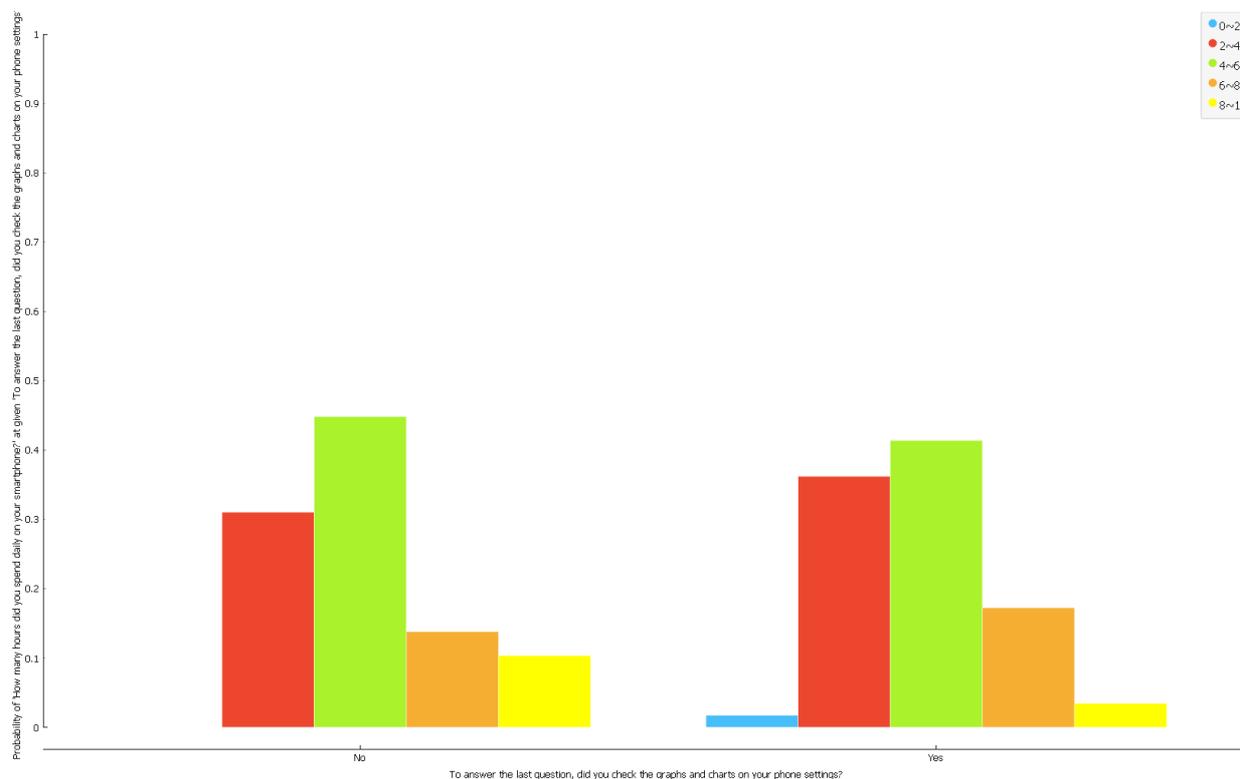
<sup>127</sup> Durante a estadia na Santa Clara University o departamento que mais auxiliou minha pesquisa foi o departamento de Psicologia, pois este possuía uma espécie de plataforma na qual os estudantes podiam participar de pesquisas e assim receber créditos extas. Desta forma, conseguimos driblar uma dificuldade em encontrar interlocutores similar àquelas relatadas por Freese, Rauf e Voelkel (2022).

Gráfico 5.3: Uso diário de celulares por alunos da SCU em horas



Para responder à questão, 2/3 dos estudantes (58), checaram as configurações de seus celulares. Não houve grande discrepância no tempo médio dispensado ao uso do *smartphone*, entre aqueles que consultaram seus telefones para verificar tais informações e aqueles que não o fizeram. O gráfico abaixo retrata as probabilidades – que facilmente podem ser transpostas a porcentagens – de alunos que consultaram ou não as configurações de seus celulares para preencher a resposta no questionário.

Gráfico 5.4: Tempo dispendido no celular por estudantes da SCU que consultaram e que não consultaram as configurações do celular para preencher o questionário



Nesta seção, trouxemos os dados gerais de nossos interlocutores a fim de caracterizá-los, antes de iniciarmos a análise dos dados a luz dos objetivos traçados previamente. As próximas seções se detêm sobre temas específicos de modo a dialogar transversalmente com os dados dos questionários respondidos pelos estudantes da UFSCar e da SCU, assim como, pelos dados das entrevistas semiestruturadas.

### O papel dos dispositivos digitais nas práticas de estudo fora da escola

Segundo Willatt e Buck (2023), em sociedades ocidentais e por consequência em sociedades ocidentalizadas é comum a imagem mental de uma pessoa que estuda sozinha em um determinado espaço e em um dado tempo e que realiza um esforço puramente intelectual. Os autores, críticos desta concepção que desconsidera o corpo como parte fundamental para os processos de estudo e de aprendizagem e críticos também dos modos como órgãos multilaterais como a UNESCO e a UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) abordam os déficits educacionais gerados pela interrupção das aulas presenciais mundo a fora, em decorrência da pandemia da Covid-19, trazem uma instigante afirmação que encontra certo eco neste trabalho: “(a) principal prática dos estudantes é estudar e não aprender (p. 126)”. Assim como, os estudantes abstratos que os pesquisadores se valem para analisar o tempo atual, os nossos

estudantes de carne e osso, são enfocados, sobretudo, a partir de suas práticas de estudo e não necessariamente de aprendizado. Nesta seção, indagamos: quais foram os papéis dos dispositivos digitais nas práticas de estudo de discentes universitários, anteriormente a sua entrada na universidade?

Aos estudantes da UFSCar, ao fim das questões abertas, inquiremos acerca do planejamento e de sua rotina de estudos. A porcentagem de estudantes que respondem que não possuíam uma rotina de estudos ou um planejamento foi parecido, 33% e 35% respectivamente, entretanto não há uma correlação necessária entre os alunos que possuíam planejamentos de estudos e aqueles que possuíam uma rotina de estudos. Quando perguntados acerca de seus instrumentos de estudo, a maioria, 73 calouros, cerca de dois terços do total de respondentes, indicou que estudava através de videoaulas hospedadas na internet. Enquanto aqueles que utilizaram apostilas ou livros eram 37 e 20 respectivamente. Destes 37, apenas 18, afirmaram categoricamente utilizar apostilas impressas. Sendo digno de nota, indicar que 28 alunos<sup>128</sup> indicaram a utilização de textos digitais em seus estudos. Bem como, alunos que indicaram que procuravam todo e qualquer tipo de material gratuito de estudo que pudessem se valer. Entretanto, as entrevistas semiestruturadas revelaram que o número de alunos que pagaram para acessar videoaulas no Youtube ou materiais de cursinhos *online* deve ser maior. Pois, entrevistados que não indicaram tais dinâmicas nos questionários, as revelaram durante as entrevistas semiestruturadas.

Em relação as dinâmicas de estudo, apesar de o questionário possuir uma caixa de resposta na qual os alunos poderiam descrever suas rotinas de estudo, ela foi pouco acionada entre os interlocutores da UFSCar. Apenas sete estudantes a utilizaram para descrever suas rotinas de estudo durante o ensino médio.

Tabela 5.3: Descrição de rotinas de estudo de interlocutores da UFSCar

Interlocutor	Resposta fornecida no questionário
UFSCar #20 <sup>129</sup>	Não estudava muito, na verdade, eu chegava em casa e fazia apenas exercícios referente a aula que eu tinha tido durante o período da manhã.

---

<sup>128</sup> Cada interlocutor podia citar mais de um instrumento de estudo.

<sup>129</sup> Como meio de manter os nossos interlocutores anônimos e possibilitar sua identificação os numeramos e sempre iremos apontar a sigla da universidade de origem para que as devidas perspectivas comparativas possam ser realizadas.

UFSCar #29	Tinha problema de foco e concentração, então tinha dificuldade em seguir um regimento.
UFSCar #37	Tento estudar a matéria dada no dia através de revisão da aula, leitura, site de reforço e exercícios.
UFSCar #43	Rotina não definida, apenas cumpria os prazos estabelecidos por mim mesmo para a progressão dos estudos.
UFSCar #52	Sim, mas não tão regrado.
UFSCar #70	Consistia basicamente de Leitura, Prática, Memorização e Reflexão sobre o que foi estudado.
UFSCar #105	Minha escola possuía o dito "slogan" "aula dada, aula estudada" e todos os dias 'msm' [mesmo] se não tivesse tarefa ou trabalho para fazer, eu fazia uma ficha resumo do conteúdo da aula do dia.

Destes sete estudantes, com exceção do UFSCar #20 que posteriormente foi entrevistado, todos elencaram, em outras questões do questionário, materiais digitais como presentes em suas dinâmicas de estudo. Dois destes estudantes apontaram apostilas impressas como algo que também fazia parte de tal rotina. Entretanto, logo no início de sua entrevista o UFSCar #20 revela o uso rotineiro de dispositivos digitais:

Eu estudei em escola particular, eu fui bolsista em escola particular. Então, a gente tinha plataformas digitais. Estudei na rede Objetivo e a própria Rede Objetivo disponibilizava plataforma digital, era meio que obrigatório você usar, então meio que eles *incentivavam* junto com uma *obrigação* assim, é... A procurar métodos digitais, meios digitais de complementação de estudo [grifos nossos].

A sua escola o incentivava de modo compulsório a utilização de dispositivos digitais como complemento ao estudado na instituição. Ou seja, mesmo que em seu questionário estes dispositivos não aparecessem, eles faziam parte de sua rotina, do mesmo modo que o uso de materiais impressos.

Na rede Objetivo quando você compra o material, você compra o material didático, que é o material normal, tem uns textos, exercícios, propostas para dar em sala de aula e junto vem um caderno de TC que é tarefa de casa. Esse caderno de TC, ele é separado por módulos e cada módulo tem de 10 a 40 exercícios. Então, eu me propunha como meta, tipo realizar... tipo uma aula foi dada, um módulo foi dado em sala de aula, na minha casa eu revisava o módulo que foi dado e fazia todos os exercícios.

Ou seja, ambas as formas de material eram utilizadas pelo jovem.

Ao norte da linha do Equador, ao montar o questionário para os estudantes da Santa Clara University, devido ao modo específico dos estudantes ingressarem no ensino superior estadunidense, os indagamos em relação aos materiais utilizados em três momentos distintos, os *A-G courses* [cursos básicos], os *AP/IB courses* [cursos avançados] e na preparação para o *SAT* ou para o *ACT*. Tanto para os *A-G courses* quanto para os *AP/IB courses*, os estudantes apontaram um maior uso de livros didáticos [textbooks], sendo que dos alunos que indicaram materiais de estudos dos *A-G courses*, nove, apontaram os livros didáticos como material de estudo, seis apontaram vídeos do YouTube<sup>130</sup> e quatro indicaram websites. Cenário semelhante transcorreu nas questões que envolviam os estudos para os *AP/IB courses*. Um número muito maior de estudantes estudava fora do horário escolar para estes cursos. Destaca-se que neste cenário, a maioria 51 alunos utilizavam o livro didático, 49 vídeos hospedados em plataformas *online*, 27 *websites*, 15 livros e 12 suas anotações durante as aulas. Para preparar-se aos exames padronizados, 17 estudantes se valeram de livros didáticos, 16 buscaram ajuda de tutores<sup>131</sup>, 11 apontaram o uso de guias de estudo [study book] e dez indicaram a utilização de vídeos hospedados na *web*. No contexto estadunidense, apesar de dominante o uso do livro didático, o uso do YouTube também se faz extremamente comum.

Entre os respondentes da SCU, 54 (62%) afirmaram possuir uma rotina de estudo para além dos horários escolares. Destes, 37 descreveram de modo escrito suas rotinas. Uma característica relevante entre os estudantes estadunidenses foi a constância das tarefas de casa [homeworks] seja ao responderem o questionário, ou em suas entrevistas semiestruturadas. Ao descreverem suas rotinas muitos colocaram a tarefa de casa como o centro de gravidade de suas atividades; outros afirmaram estudar apenas antes de provas, ou então, quando possuíam tempo livre, quase todos os que afirmaram apenas estudar em seu tempo livre afirmaram praticar alguma atividade, como algum esporte, por exemplo, que consumia a maior parte de seu tempo fora da escola. Alguns alunos afirmaram estabelecer um período determinado para estudar em suas casas, em cafés ou outros locais. Houve também um número significativo de interlocutores que relataram fazer listas de afazeres, a fim de organizar seu estudo. Ou seja, o

---

<sup>130</sup> De mesmo modo que no questionário realizado com discentes da UFSCar, no questionário enviado a alunos da SCU eles podiam elencar mais de um material de estudo simultaneamente.

<sup>131</sup> Há um mercado de tutores particulares nos EUA. Geralmente, realizada através de companhias que conectam estudantes e tutores, os objetivos destas tutorias englobam a melhora do desempenho acadêmico na escola e nos exames padronizados. Um dos respondentes indicou que contratou os serviços da AJ Tutoring (<https://www.ajtutoring.com>) para o auxiliar nos *AP/IB Courses* e na preparação para os testes padronizados (Acesso em 25/05/2023).

modo de se pensar o estudo possuía objetivos mais próximos temporalmente e que ocorriam com mais frequência, como uma tarefa de casa, ou uma avaliação da escola.

O modelo de ingresso em universidades estadunidenses ocorre à maioria dos discentes quando estes finalizam a escolarização básica, salvo em casos específicos e que, em geral, são de alunos transferidos de alguma *Community College*<sup>132</sup>. Estas especificidades fazem com que pessoas que se dedicam exclusivamente a estudar para adentrar uma universidade, como no caso de diversos interlocutores da UFSCar - por exemplo a UFSCar #81 que afirmou ter se dedicado apenas ao cursinho por alguns anos, ou então a UFSCar #82 que deixou de frequentar um curso universitário, em uma faculdade particular, e de trabalhar para se focar no estudo de conteúdos exigidos no ENEM - não tenham sido identificadas na etapa de pesquisa na Califórnia.

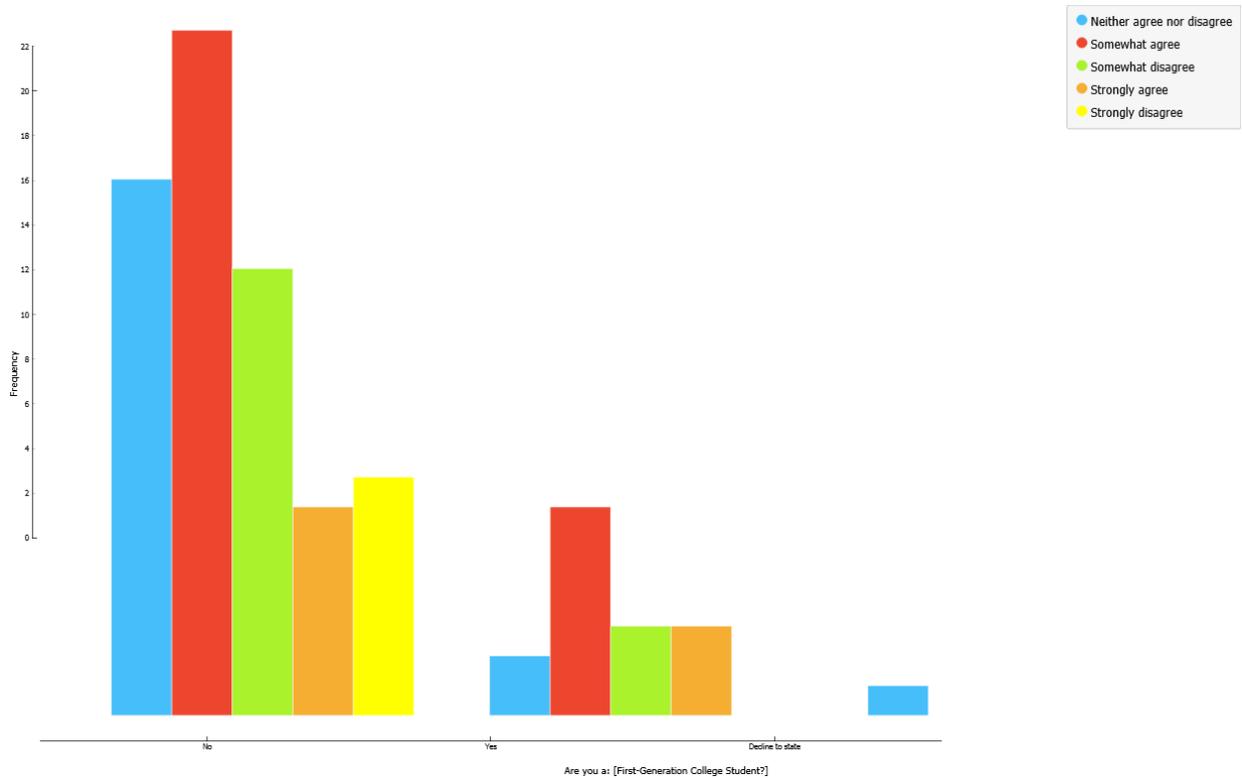
Algumas questões dos questionários visavam compreender como os alunos percebiam o papel dos dispositivos digitais em seus processos de estudo. A décima segunda questão, de ambos os questionários, inquiria acerca da importância relegada por estes estudantes a atividades *online*, como assistir vídeos do YouTube ou seguir perfis de estudo no Instagram [*Studygrams*] para conseguir boas notas na escola, no caso dos EUA, ou no ENEM, no caso brasileiro. Os alunos da UFSCar, em sua maioria, 89 (82%), concordavam em alguma medida com a afirmação, sendo que 59 (55%) concordavam plenamente com ela. Entre os respondentes da SCU 40 (46%) concordavam com tal afirmativa sendo que apenas 10 (11%) concordavam fortemente com a assertiva. Apesar de não tão forte, quanto entre os estudantes da UFSCar, os alunos da SCU também apontaram que existiria certa importância do ambiente digital para se conseguir boas notas. Importante que entre os estudantes que assinalaram ser a primeira geração universitária<sup>133</sup> da família, a tendência em valorizar tais ferramentas digitais aumentava. A probabilidade de um estudante de primeira geração concordar parcialmente com a afirmação foi por volta de 15% maior, em comparação com estudantes que possuíam ascendentes com formação universitária.

---

<sup>132</sup> Ver: <https://educationusa.state.gov/your-5-steps-us-study/research-your-options/community-college> para maiores informações sobre esta modalidade de formação (Acesso em 25/05/2023).

<sup>133</sup> Os modos como alunos de primeira geração são interlocutores de pesquisas estadunidenses podem ser vistos em trabalhos como os de Markle e Stelzriede (2020) ou de Williams e Martin (2022), por exemplo.

Gráfico 5.5: Seguir perfis de redes sociais ou assistir vídeos no YouTube com dicas de estudo é importante” e o grau de concordância com a afirmação de estudantes que são de primeira geração universitária, ou não, entre interlocutores da SCU



As entrevistas com alunas da Santa Clara University revelaram alguns detalhes acerca de dinâmicas dos usos de dispositivos digitais no estudo, fosse este executado em casa, ou na escola. A aluna SCU #2 que estudara em uma escola pública e em uma escola religiosa no Michigan, descreveu da seguinte maneira a forma como o uso de dispositivos digitais para o estudo era encarado na escola pública que frequentou.

Bem.... na escola pública.... Eles, quero dizer, nós fazíamos alguns trabalhos em computadores, não com muita frequência, porque só tínhamos pequenos laptops tipo Chromebook, não tínhamos muitos e todas as turmas tinham que compartilhá-los. Então, de vez em quando, trabalhávamos neles. No meu último ano, fiz um curso de redação e trabalhos de pesquisa em que tínhamos de usar computadores, então podíamos usá-los ou trazer os nossos. Hum. Mas, na maioria das aulas, não usávamos... Internet. Mas, definitivamente, conversávamos muito nas aulas sobre como fazer pesquisas usando telefones ou computadores. Hum. Na época em que eu estava no ensino médio, não era uma prioridade da escola. Muitas das coisas que fazíamos ainda eram feitas no papel, o que é um pouco diferente da faculdade, obviamente. Mas sim, havia, quero dizer, com os telefones, era principalmente... Às vezes, tínhamos permissão ou éramos instruídos a usar nossos telefones para pesquisar algo. Mas isso era muito, muito raro. Quero dizer, obviamente, não é recomendável

usá-los nas aulas, mas não era proibido. Então, acho que essa era a extensão do uso da tecnologia<sup>134</sup> [tradução nossa].

A aluna descreve um uso comedido, mas que não ignorava as tecnologias digitais que os alunos já possuíam e manuseavam. Em outra passagem, a aluna relata a utilização de *websites* que a auxiliaram na busca por conceitos de matérias específicas e na memorização de certos conteúdos, durante seus períodos de estudo fora da escola.

Hum... Para aulas de matemática, sem dúvida. Havia alguns sites, como o Khan Academy, e um outro, não me lembro o nome dele. Ele não era tão bom porque era mais ou menos... Posso dizer isso agora, acho que era uma espécie de trapaça. Porque ele contém muitas respostas de livros clássicos de matemática. Mas não são apenas as respostas. Ele orienta, mas muitos alunos usam isso. E, sinceramente, eu também usei isso em algum momento, porque a matemática é super... É uma matéria muito difícil. Então, esse é um site que muitos de nós usamos. Não me lembro como se chama, mas a Khan Academy ajuda com tutoriais. Basicamente, você pode procurar um conceito lá e haverá um vídeo explicando como... O que é ou como fazer. Então, isso foi algo que usei muito e sei que outros usavam também. E sim, também tínhamos livros didáticos, cadernos de provas e apostilas. Muitos materiais físicos, pois não usávamos muito os computadores [tradução nossa]<sup>135</sup>.

A estudante ao ser questionada sobre a utilização de materiais impressos na escola, relata que os considerava um estorvo. Contudo, após a entrada no ensino superior, passa a valorizá-los, sem, no entanto, desconsiderar o papel que ferramentas como *flashcards online* e o site Khan Academy desempenharam em seus momentos de estudo.

Naquela época, acho que eu me irritava com materiais físicos. Mas, agora eu gostaria de ter mais materiais físicos. Porque meus olhos não desgrudam do computador o dia todo. Mas acho que os meus favoritos [na época da escola], eram materiais como a Khan Academy, coisas *online* que eram como tutoriais ou que podiam nos orientar ou ajudar. Foram muito úteis. Invés de reler o

---

<sup>134</sup> Do original: Hm, so yeah, at the public school. They, I mean, we did do some work on computers not very frequently because we only had, we didn't have very many and like all the classes had to share them, um, little like Chromebook laptops. Um, so we would once in a while do work on there. And then, um, my senior year I took like a research paper writing course where we had to use computers so we could use those or bring our own. Um. But most classes we weren't using. Net technology. But we definitely talked a lot in classes about how to do research on using phones or computers for our assignments. Um. Yeah. At the time I was in high school, it wasn't like a huge part of it. A lot of the stuff we did was still like, on paper, um, which is a bit different from college, of course. Um. But yeah, there was, I mean with phones, it was mostly... Sometimes we were allowed to or we were told to take out our phones to like look up something. But it's very, very rare. Um, I mean, obviously frowned upon to use them in classes but not prohibited. So that's like the extent of the use of technology, I think.

<sup>135</sup> No original: Hm. I mean, definitely for, like, math classes. There were some websites like Khan Academy, and then this one. I can't remember the name of it. It's not as good because it's kind of... I mean... I can say it now, but it's... It's kind of cheating, I guess. Because it has a lot of answers to classic math textbooks on it. But it's not just the answers. It like walks you through it, but a lot of kids use that. And honestly, I did use that too, at some point because math is super... It's just a difficult subject. So that's a website that a lot of us use. I can't remember what it's called though, but Khan Academy helps with like tutorials. Basically, you could look up like a concept on there and there would be a video explaining how, how... What it is or how to do it. So that was something that I used a lot and I know others did. And yeah, we had textbooks and test books and workbooks, also. Lots of physical like materials since we didn't use computers a lot.

livro didático, geralmente, eu procurava algo em um dos sites. E também gostava, especialmente, dos *flashcards online*, que eram muito mais rápidos de fazer e mais fáceis de usar do que os físicos [tradução nossa<sup>136</sup>].

A aluna, em sua entrevista, sugere a existência de uma fadiga ocular ao passar muito tempo em frente ao computador. Esta fadiga que a fazia sentir falta de materiais físicos de estudo na universidade. Apesar de considerar vantajoso, em certa medida, o uso de tecnologias digitais, sobretudo como um complemento a materiais como o livro didático, ou então como ferramenta de auxílio a memorização de informações curtas, como no caso da utilização de *flashcards online*.

Outra interlocutora, a aluna SCU #1, traz outras dimensões à discussão. Após contextualizar sua escola de ensino médio como uma escola altamente competitiva, ela descreve da seguinte maneira o uso de tecnologias digitais na instituição.

Acho que essa foi uma ênfase muito grande em toda a minha experiência no ensino médio, porque muitos professores nos obrigavam a ir à biblioteca e usar os computadores ou nos diziam para usar nossos próprios computadores, ou traziam computadores para a sala de aula para que trabalhássemos em nossas redações ou esse tipo de coisa. Portanto, era mais enfatizado como, por exemplo, ok, use essa tecnologia para escrever um trabalho, mas não necessariamente como, realmente, aprender a usar um computador [tradução nossa<sup>137</sup>].

Mesmo que a ênfase recaísse na realização de trabalhos, havia estímulo compulsório da instituição para o uso de computadores. No entanto, enquanto a estudante da SCU #2 apenas sugere, a SCU #1 afirma possuir certa fadiga em passar o dia em frente ao computador, de modo a sentir falta de uma dinâmica de estudo pautada em materiais físicos e não digitais.

Sim, sinceramente, gosto muito de materiais impressos, porque acho muito cansativo ficar no computador o dia todo. E, às vezes, como no caso do meu curso, que é baseado em muita leitura, para mim, é um pouco difícil acompanhar as leituras no computador. Fica um pouco mais confuso. E sabe, algo que realmente funcionou para mim no ensino médio foi poder ler meu livro didático, ter uma cópia física do que eu estava estudando. Mas sinto que

---

<sup>136</sup> Do original: I mean...At the time. I think I was...I was annoyed by physical materials. But now. Now I wish I had more physical materials. Because my eyes get it's just computers all day. Um, but think like Khan Academy, those online things that were like tutorials or could like walk us through or help us. Those were my favorites. Those were really helpful. Rather than like rereading the textbook. I'd usually like look something up on one of the Websites. And also, especially like the online flash cards, were way quicker to make and easier to use than physical ones.

<sup>137</sup> Do original: I feel like that was a pretty big emphasis throughout my high school experience because a lot of the teachers, you know, would make us go to the library and use our computers or tell us to use our own computers, or they would bring computers to the classroom for us to work on our essays or that sort of thing. So it was more emphasized in like, okay, use this technology to write a paper, but not necessarily like really learn about how to use a computer kind of thing.

isso não é mais enfatizado na faculdade. Então, eu sinto falta disso [tradução nossa<sup>138</sup>].

Apesar de valorizar o uso de materiais físicos, a aluna buscou fontes complementares de estudo em ambientes *online*, sobretudo em matérias que possuía dificuldade como química e matemática.

(...) se você for ao YouTube, há professores de matemática e coisas do gênero. Então, encontrei alguns professores de matemática que explicavam as coisas com muita clareza e eu os seguia, e o mesmo acontecia com as matérias de química. Às vezes, eu procurava na Khan Academy, que é um site que tem várias ferramentas diferentes para diferentes assuntos, e todas são ensinadas de forma muito clara por um único cara. Então, eu também dava uma olhada lá [tradução nossa<sup>139</sup>].

Sendo que esta consulta *online* acontecia a partir da impossibilidade de receber ajuda extra dos professores, ou era necessária para que a aluna e seus amigos tentassem aprender algo que não conseguiram em sala de aula.

Sim, acho que sim, e acho que eu e meus amigos usamos muito o *online* para nos ajudar, porque, às vezes, nossos professores não eram muito claros em sala de aula. E quando você tem uma prova, ou algo assim, e não consegue ir até o professor para receber ajuda extra, é muito útil assistir a alguém *online* que possa complementar o material que você está aprendendo em sala de aula [tradução nossa<sup>140</sup>].

Um ponto de divergência entre as dinâmicas dos dois países a se destacar é a importância do livro didático no contexto estadunidense<sup>141</sup>. Algo que não fora aventado antes das produções dos questionários e da subsequente análise dos mesmos e das entrevistas semiestruturadas. Mesmo os investimentos em livros didáticos, para escolas públicas, no

---

<sup>138</sup> Do original: Yeah, I honestly really like printed materials because I feel like it gets really exhausting to be on your computer all day. And sometimes for me, like again with my majors, it's really reading based on a lot of reading. And for me, it's kind of hard to follow the readings on the computer. It just gets a little bit more confusing. And you know, something that really works for me in high school was actually being able to read my textbook, like have a physical copy of what I was studying. But I feel like that's not really emphasized in college anymore. So I miss that. Yeah.

<sup>139</sup> Do original: Yeah, I like found a few because like if you go on YouTube there are like math teachers and stuff like that. So, I found a few math teachers who would explain things really clearly and I would follow them, and same with chemistry. Sometimes I would look on Khan Academy, which is like this website that it has a lot of different tools for different subjects, and they're all taught really clearly by this one guy. So, I would look there too.

<sup>140</sup> Do original: Yeah, I think so because and I think me, and my friends used like online a lot to help us out because sometimes our teachers weren't very clear in class. And you know, when you have a test or something and you're not able to make it to your teacher to have extra help, it's really helpful to watch someone online who can supplement the material that you're learning in class.

<sup>141</sup> Mesmo os livros didáticos, nos EUA, estando envoltos em polêmicas, como quando se percebe que estados diferentes oferecem livros da mesma editora, mas conteúdos diferentes são entregues a seus respectivos estudantes. Para um exemplo ver: <https://www.nytimes.com/interactive/2020/01/12/us/texas-vs-california-history-textbooks.html> (Acesso em 25/06/2023).

Brasil, ultrapassando as cifras de 1 bilhão de reais<sup>142</sup>, apenas 20 (19%) alunos asseveraram utilizar livros para estudar para o ENEM – nesta contagem contabilizamos aqueles que escreveram apenas livros e aqueles que escreveram livros didáticos. Para efeito de comparação, temos 37 alunos que indicaram utilizar apostilas para estudar para o ENEM, e, como já comentado, 73 indicaram a utilização de vídeos. Sendo que, como descrito anteriormente, uma maior utilização de materiais escritos foi relatada pelos alunos de escolas particulares.

Por outro lado, notamos uma convergência em ambos os contextos ao que concerne o uso de tecnologias digitais como um complemento em relação àquilo que fora aprendido na escola. As entrevistas semiestruturadas detalharam dinâmicas que, de certo modo, já apareciam nas respostas dos questionários. Há um cotidiano uso de dispositivos digitais nos processos de estudo fora do ambiente escolar, principalmente através de vídeos e sobretudo quando há uma necessidade de se complementar o que fora aprendido na escola. Nossos interlocutores da UFSCar frente a uma questão que perguntava se o que foi aprendido na escola os preparou para a universidade, responderam em sua maioria, 41 (47%), que apenas parcialmente. 12% (13 alunos) concordaram plenamente com tal afirmação, sendo que 59% discordaram, em algum grau, sendo que  $\frac{1}{4}$  de nossos interlocutores discordaram plenamente da assertiva. Houve uma leve tendência de alunos que frequentaram escolas públicas durante o ensino médio em concordar que se aprende mais para o ENEM fora da escola do que dentro da instituição, 46% dos alunos deste grupo concordaram, em alguma medida, com a afirmação, enquanto 36% dos alunos de escolas particulares o fizeram, houve uma grande quantidade de alunos que se mantiveram neutros nessa questão; aqueles que não o fizeram demonstraram, em sua maioria, que sentiram a necessidade de buscar aprender fora da escola conteúdos que os possibilitassem uma boa nota no ENEM, e, por conseguinte, o acesso ao ensino superior. Os respondentes da SCU, quando inquiridos se o que era aprendido na escola era o suficiente para um bom GPA, 48 (55%), concordaram apenas parcialmente com a afirmação, sendo que 18% (16) dos estudantes se mantiveram neutros. Portanto, esta seção pôde perceber que, para os nossos interlocutores, os dispositivos digitais possuem um papel de complemento do ensino escolar, ao mesmo tempo, que pudemos perceber que os alunos percebem lacunas no ensino da

---

<sup>142</sup> Dados oficiais sobre os números do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) podem ser encontrados em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos> (Acesso em 30/06/2023).

instituição escolar, as quais buscam preencher com recursos disponíveis na *web*, sobretudo através do consumo de materiais audiovisuais.

Existe uma digitalização em curso dos processos de estudo e que está dentro de processos atuais de digitalização da vida humana (WILLATT; BUCK, 2023). Dentro da perspectiva adotada nesta tese que encara os nossos interlocutores como seres que corporificam práticas e possuem consciências que se espalham pelo ambiente (INGOLD, 2015), podemos identificar que dispositivos digitais podem, sim, possuir papel relevante nas práticas de estudo fora do ambiente escolar. Sobretudo, quando complementam o aprendizado escolarizado, ou quando os estudantes recebem instruções acerca destes. Dados acionados previamente, como a utilização de vídeos do Youtube como material de estudo por parte de 73 interlocutores da UFSCar, sendo a ferramenta mais utilizada, sobretudo por alunos advindos de escolas públicas. De mesmo modo, no contexto da SCU no qual mais da metade, 49 estudantes, apontaram o uso de vídeos hospedados na *web* como ferramenta de estudo, ferramenta que fora mencionada apenas menos que o livro didático – mencionado por 51 estudantes. Ou seja, materiais impressos ainda são utilizados, e ainda são importantes, entretanto dispositivos digitais já são parte comum dos ambientes de estudo de nossos interlocutores. Sendo que a afirmação que o computador era uma ferramenta de estudo e trabalho não recebeu nenhuma discordância de alunos da UFSCar, apenas 21 alunos (20%) ou concordaram em parte ou se abstiveram de responder, todos os demais concordaram plenamente com a afirmação. Cenário semelhante foi verificado entre os interlocutores da SCU, a única diferença é que no caso dos alunos da universidade estadunidense, 38% concordaram em parte ou se abstiveram. Mas, de mesmo modo não recebemos nenhuma negativa em relação a afirmativa.

A interlocutora UFSCar #82 que frequentou o ensino médio em uma escola pública, descreveu do seguinte modo sua preparação para o ENEM:

Ah, foi bem difícil, porque eu tive que me preparar sozinha. Eu não queria fazer cursinho, normalmente, cursinho é caro. Ainda mais quando você fala tipo: "ah, eu quero medicina", aí então aqueles cursinhos, aqueles, nossa, muito caro [a aluna sorri]. Então, não tinha como meu pai pagar. E nisso eu fazia faculdade. Entrei na faculdade de Ciências Biológicas e eu estava trabalhando também, para conseguir pagar o transporte para ir até a faculdade. E nisso eu tive que pegar os materiais sozinha, às vezes receber material de doação. Aí fui organizando tudo sozinha para eu conseguir prestar vestibular. Eu usei bastante curso *online*. Eu lembro que eu comecei com o Descomplica, eu fui pro... Aquele que era do Ju Bilu, Biologia Total, eu fui pro Ferreto de matemática e Se Liga Nessa História, fui me guiando por meio de curso *online* para tentar suprir minhas carências em certas áreas de estudo.

A aluna expressa em sua fala uma dinâmica que parece ser, de certo modo, recorrente: a utilização de ferramentas *online* como algo que auxilia na preparação para o ENEM, sobretudo ao permitir que lacunas de aprendizado sejam preenchidas. O aluno UFSCar #20 que cursou a última etapa da escolarização básica em uma escola privada, realizou movimento semelhante em seu último ano do Ensino Médio. Em entrevista, asseverou:

UFSCar #20: Eu assinei um cursinho *online*. Eu assinei dois cursinhos *online*, na verdade. Eu assinei um cursinho *online* que era do Me Salva no começo do ano. E, no final do ano, lá pelo segundo semestre que eu usei até eu passar na faculdade, que foi o cursinho *online* do... Putz, deixa eu ver se eu lembro o nome... Cursinho *online*... Caraca, era cursinho *online* do... Sala do Saber, era Sala do Saber, eu assinei Sala do Saber também, no semestre seguinte.

Pesquisador: E você assinou esse segundo porque você sentiu que o primeiro não estava te ajudando, ou outro motivo?

UFSCar #20: Então, eu achei o conteúdo do primeiro muito raso. Eu sentia que ele não me desafiava o suficiente para minhas metas, que eram passar em uma universidade pública... de preferência no estado de São Paulo, que são bem mais concorridas do que em outros estados. Então, eu estava com essa intenção. Eu não sentia que o Me Salva estava me ajudando o suficiente, aí um amigo meu me indicou o Sala do Saber. Ele me passou o *login* dele, daí eu entrei no site para dar uma analisada para ver como que era. Eu, tipo, sempre tive dificuldade em física e em química. Então eu vi as aulas lá e eu achei... Magnífico. Eu achei muito mais aprofundadas aulas de 40 minutos, não aulas de 12. Então... Eu fechei por conta disso.

Ambos os casos descrevem estudantes que se valeram de cursinhos pré-vestibular *online*. Duas dinâmicas são interessantes de serem notadas nestas falas, a comercialização de conhecimentos via plataformas digitais que estes cursinhos operam e a necessidade destes estudantes de possuir orientação complementar.

Neste contexto de cotidiano uso de dispositivos digitais, em períodos de estudo fora do ambiente escolar, entre os respondentes da UFSCar, a orientação dos pais e professores, em relação as tecnologias digitais, era muito valorizada.

Tabela 5.4: Respondentes da UFSCar e o grau de concordância com a importância de receber orientação de pais e professores sobre a utilização de tecnologias digitais

	Concordou Plenamente	Concordou Parcialmente	Nem concordou, nem discordou	Discordou parcialmente	Discordou Plenamente
A orientação dos professores sobre o uso de tecnologias	54 (50%)	30 (28%)	17 (16%)	4 (4%)	3 (3%)

digitais é importante					
A orientação dos pais sobre o uso de tecnologias digitais é importante	64 (59%)	27 (25%)	11 (10%)	4 (4%)	2 (2%)

Os interlocutores da UFSCar, inclusive, parecem valorizar as orientações dos professores um pouco mais que as orientações dos pais. Entre os respondentes da SCU as coisas se apresentavam de modo diferente.

Tabela 5.5: Respondentes da SCU e o grau de concordância com a importância de receber orientação de pais e professores sobre a utilização de tecnologias digitais

	Concordou Plenamente	Concordou Parcialmente	Nem concordou, nem discordou	Discordou parcialmente	Discordou Plenamente
A orientação dos professores sobre o uso de tecnologias digitais é importante	11 (13%)	29 (33%)	23 (26%)	18 (21%)	6 (7%)
A orientação dos pais sobre o uso de tecnologias digitais é importante	11 (13%)	41 (47%)	12 (14%)	17 (20%)	6 (7%)

Nossos interlocutores da SCU parecem não valorizar tanto as orientações de professores e pais em relação as tecnologias digitais quanto os estudantes da UFSCar. Contudo, vale lembrar que 16 (18%) dos estudantes asseveraram ter contratado tutores particulares para lhes auxiliar nos estudos. Algo que demonstra que em ambos os contextos os estudantes do Ensino Médio sentem que precisam de orientação, seja nos estudos, seja no manuseio de dispositivos digitais. Aliás, na próxima seção, nos debruçaremos sobre as dinâmicas que envolvem a legitimidade do que é ensinado na escola e a legitimidade do que é apresentado pelos dispositivos digitais.

## Da Legitimidade

A última seção trouxe à tona que dispositivos digitais são utilizados pelos estudantes para estudar fora do ambiente escolar, sobretudo como um complemento daquilo que é aprendido em ambientes institucionalizados. No questionário direcionado a alunos da UFSCar, quatro estudantes apresentaram algumas rotinas de estudo possíveis: uma aluna, do curso de Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais, respondeu que seu planejamento de estudos para o ENEM consistia em assistir vídeos do YouTube; duas estudantes, uma de escola particular, matriculada no curso de Turismo, outra, estudante do curso de Química que frequentara uma escola pública, possuíam uma rotina de estudos guiada pela escola, a qual consistia em estudar os conteúdos escolares ministrados no dia em questão nas suas casas, inclusive uma destas alunas, cita o que parece ser uma frase recorrentemente dita em sua instituição: “aula dada é aula estudada”; e o último a se destacar foi um estudante de escola pública, matriculado em Ciências Biológicas, ele afirmou que aprendeu os conteúdos necessários para aprovação no ENEM, quase que exclusivamente pelo YouTube. Estes quatro casos demonstram a amplitude do espectro de legitimidade, que os conhecimentos escolares e aqueles digitalizados hospedados na *web* podem apresentar nas práticas de estudo, em ambientes não-institucionalizados com intuito de aprovação no ENEM. Nesta seção, tentaremos navegar dentro dos meandros dos processos que legitimam estas práticas, a partir do que nossos dados empíricos permitem.

Começamos analisando a importância atribuída ao ENEM como porta de acesso potencial a um futuro melhor. Ou seja, a importância conferida pelos estudantes a este exame. Entre nossos interlocutores, 90 concordavam em algum grau que o ENEM era importante para o futuro. Todavia, houve uma certa distribuição entre as respostas afirmativas à questão. Pois, 41 destes estudantes concordaram apenas parcialmente com a afirmação, o que indica que o ENEM é considerado relevante para o futuro, mas com alguma ressalva. Dos discordantes, quatro eram nascidos nos anos 2000 e oito nos anos 1990. O fato destes alunos já se encontrarem em uma fase posterior à realização do certame, ou mesmo, condições do Brasil durante 2022 – ano da aplicação dos questionários - pode refletir nestas discordâncias, além de outras coisas que escapam ao aqui discutido. Para os respondentes da SCU, a questão em seus questionários inquiria os estudantes sobre a possibilidade de um futuro melhor a partir da finalização do ensino superior. De modo semelhante ao vislumbrado no Brasil a maior parte dos estudantes concordaram parcialmente com a afirmação (52%), enquanto boa parte concordou fortemente com a assertiva (26%), sendo que apenas um estudante discordou da

afirmação completamente. No contexto estadunidense, um maior número de estudantes advindos de escolas privadas acreditava que a graduação no ensino superior levaria a um futuro melhor, respondendo por 70% dos estudantes que concordaram plenamente com a afirmação. No Brasil, os dados não parecem diferir drasticamente a partir do tipo de escola que nossos interlocutores frequentaram no ensino médio. Vemos que mesmo dentro de nuances, o acesso e a conclusão de cursos de ensino superior ainda aparecem como algo importante para os interlocutores de ambos os contextos de nossa pesquisa comparativa.

Uma questão em cada questionário perguntava sobre a preparação fornecida pela escola ao ensino superior, no caso estadunidense, e para o ENEM, no caso brasileiro. Entre os alunos da UFSCar, 59% discordaram em alguma medida que a escola os havia preparado para uma boa nota no ENEM. Dentre os que discordaram totalmente, 85% frequentaram escolas públicas e entre os que concordaram totalmente com a afirmação, 92% cursaram a última etapa da escolarização básica em colégios particulares. Os relatos dos ambientes escolares de interlocutores que foram entrevistados podem nos ajudar a refletir sobre esta disparidade. A aluna UFSCar #81, matriculada no curso de medicina, descreve do seguinte modo sua experiência na escola pública:

Eu fiz o Ensino Médio em três escolas diferentes, mas tanto o primeiro, como o terceiro ano foram na mesma cidade, só que em escolas diferentes. O primeiro ano eu fiz em outra cidade. Mas assim, no primeiro ano, eu estudava numa escola que era o seguinte: eles faziam o que eles chamavam de "simulado" no Ensino Médio, tipo assim, ele valia 4 pontos da média total, a média total de cada matéria era 10, mas o simulado valia 4 pontos na nota. Eles falavam que "isso prepara para os vestibulares" e não sei o quê, mas na real não preparava, tipo, a gente via que era uma coisa meio fraquinha, era uma tentativa que eles faziam para dizer que estavam fazendo alguma coisa. O ensino era fraco, era defasado. Os professores não tinham interesse... O problema é que assim, a minha turma era muito bagunçada, era muita bagunça e conversa, sei lá, tipo, muitas vezes as pessoas jogavam bombinha de fedor na sala para não ter aula... É nesse nível. E eu que queria ali estudar e tudo mais, eu sofria bullying "olha lá a nerdzinha!" e não sei o quê. Tipo, eu tava lá pra estudar! E sofria bullying, tipo... complicado, né. Ah, e tinha professor que ficava falando "se eu não der aula, ou der aula, vou ganhar meu salário do mesmo jeito", eu já cheguei a brigar com professor por causa disso, porque ele já tinha falado isso uma vez, então eu liguei o gravador do meu celular para ele falar de novo. Falei assim "ah você vai ganhar, do mesmo jeito". Aí eu falei "aqui, professor Gabriel<sup>143</sup>, te gravei!", aí ele ficou bravo, ficou sentido, que eu vacilei com ele e não sei o quê. Assim, o diretor veio conversar comigo, mas não tipo pra me punir, nada disso, o diretor da escola foi super compreensivo, ele queria entender o que aconteceu. Porque eu falei "não,

---

<sup>143</sup> Os nomes de professores citados por nossas interlocutoras foram modificados a fim de prevenir quaisquer possibilidades de identificação.

gente, eu fiz isso porque eu quero estudar, tipo, eu comprei essa treta porque eu quero estudar e ver o professor falando que ele dando aula, ou não dando, ele ganha salário do mesmo jeito?". Aí, eu fiquei assim... Aí, depois tudo se resolveu, tipo, a gente, eu e o professor, a gente fez as pazes, tudo, ele sabia que eu era meio esquentada mesmo, mas ficou tudo bem, né. Só que tinham outros professores, por exemplo, que assim, a sala tava muito bagunçada, muito converseiro, muita bagunça, ela simplesmente saía da sala e falava assim: "eu vou ficar brigando com pessoas grandes já, com adolescentes? Não! Vocês não são crianças, pra ficar pegando no pé de vocês." Só que assim, eu queria uma aula, entendeu? Eu queria aprender e ela saía da sala porque dizia que ela não ia ficar no meio da bagunça, sabe? Isso me revoltava. Aí, no Segundo Ano do Ensino Médio, eu fui pra, é... eu tinha mudado de cidade, né, eu fui pra outra escola e tudo mais. Foi melhorzinho, assim, tipo, é escola pública, né? Mas, assim, era menos pior, não podia dizer que era incrível, mas foi OK, foi bem mediano, sabe? Mas, não era aquela escola que "ah, vamos preparar pros vestibulares!". Aí, no terceiro ano eu tinha voltado pra essa cidadezinha que eu fiz o primeiro ano, só que era em outro colégio, né. Aí, assim, era naquele esquema, né: professora de Geografia dando aula de Arte, professora de Química dando aula de, sei lá, de Dança, eram umas coisas assim, entendeu? Tipo, professora de Biologia dando aula de Inglês, assim, não, era... não tinha aquele preparo. Só que assim, eles começavam a ficar pressionando a gente pros vestibulares: "ai, porque tem ENEM, porque tem vestibular, tem que passar na Federal, tem que passar na Federal" que não sei o quê... Eu morava no Tocantins, nessa época. Era tipo assim, "ah, tem que passar na Federal, ai tem que não sei o quê". Assim, ninguém nunca se preocupou durante o Ensino Médio, o Fundamental inteiro, ninguém se preocupou em preparar a gente com uma boa base, mas, no terceiro ano começaram a ficar "ai, ENEM, ai, Federal...", tipo, "o futuro seu depende disso!", tipo, ninguém nunca fez bosta nenhuma, pelo perdão da palavra, e agora eles queriam, é... assim, dizer que se preocupavam?

Outra aluna da Medicina, UFSCar #82, descreve a escola que estudou da seguinte maneira:

Eu estudava numa escola.. No ensino médio era uma escola um pouco mais periférica, porque... Era bem próxima de um bairro considerado um pouco violento e tudo mais, sabe? Que... as pessoas tinham um pouco de medo de chegar lá perto. Mas pra mim foi super tranquilo estar lá. Tive alguns problemas, por exemplo, com professores que... não tinham professores suficientes para ter algumas aulas. Mas tirando isso também, foi super de boa. Eu tive preparação técnica lá que foi uma ETEC, que apesar de muitas pessoas considerarem tipo ETEC boa, lá a minha tinha algumas dificuldades, mas fora isso foi de boa também.

Este enfoque no ensino técnico, segundo a aluna, a impediu de se preparar adequadamente para o ENEM enquanto estava no Ensino Médio:

Eu comecei a me preparar... Eu tentei me preparar no terceiro colegial mesmo, mas como eu disse, eu fazia escola técnica, então o foco deles nem era tanto a preparação para o vestibular, para o Enem, era mais preparação para o mercado de trabalho, eu fazia administração. É... Então, foi bem difícil, porque eu estudava o dia inteiro e não tinha tempo para conseguir me preparar para o Enem. Aí quando chegou... No primeiro ano que eu saí do ensino médio eu comecei a e mpreparar.

Ambas as estudantes relatam dificuldades em suas trajetórias na escola pública, seja pela falta de professores, relatado por ambas, seja por falta de qualidade profissional dos mesmos, enfoque da aluna UFSCar #81, ou então por um foco estrito na dimensão técnica do aprendizado que, possivelmente, atrasou a aluna UFSCar #82 de perseguir o seu sonho de estudar medicina. Se o ensino público vivenciado pelas estudantes não parece as ter auxiliado na preparação para o ENEM, relatos de alunos advindos de escolas particulares vão na direção oposta. A interlocutora UFSCar #36 afirmou:

Eu terminei o ensino médio em 2017. Eu fiz inteiramente em escola particular. Meu último ano eu... Era voltado bem para vestibular, então eu não tinha prova, era só simulado. Então, geralmente, acho que era umas 32, 36 questões. E esse era o método de avaliação dele. Então a gente não tinha prova, só recuperação, caso não fizesse a porcentagem de acertos que precisava no simulado. E... A cada 15 dias a gente tinha um simulado também modelo ENEM, daí no caso, e era uma redação por semana. E era integral.

Relatos de escolas que seguiam um modelo “cursinho” foram comuns, como no caso do aluno UFSCar #43 que asseverou “(...) a minha escola era no estilo cursinho mesmo, no médio já era cursinho”. Em outro ponto da entrevista e no questionário, o aluno afirmou que utilizou para se preparar para o ENEM as apostilas do Poliedro fornecidas pela escola. Contudo, é importante apontar que nem todas as escolas particulares são iguais, ou fornecem os mesmos incentivos para os aspirantes ao ensino superior. O aluno UFSCar #20 afirma sobre sua escola de ensino médio que era filiada à Rede Objetivo:

No nono ano eu estudava numa escola que ela era integral e era bilíngue. Então, tipo, de manhã eu tinha aula em português. E de tarde, tinha aulas em inglês. No Ensino médio, no primeiro do ensino médio ainda não tinha pandemia. Eu fiz o primeiro ano do ensino médio, o primeiro e segundo ano do ensino médio, eu fiz de forma presencial e foi numa escola que é ligeiramente pior do que a escola que eu estava antes, porque era uma escola que me ofereceu uma bolsa melhor. Aí eu achei mais conveniente ir... E lá eu meio que dei uma avacalhada nos estudos, não vou mentir não, porque era muito mais fácil, tipo, tirar nota boa, então eu simplesmente sei lá, prestava atenção, não me importava muito... Isso até o segundo, no ensino médio. Aí no terceiro ano do ensino médio, quando... Começou em março, a pandemia, né, eu tive um mês de aula basicamente presencial.

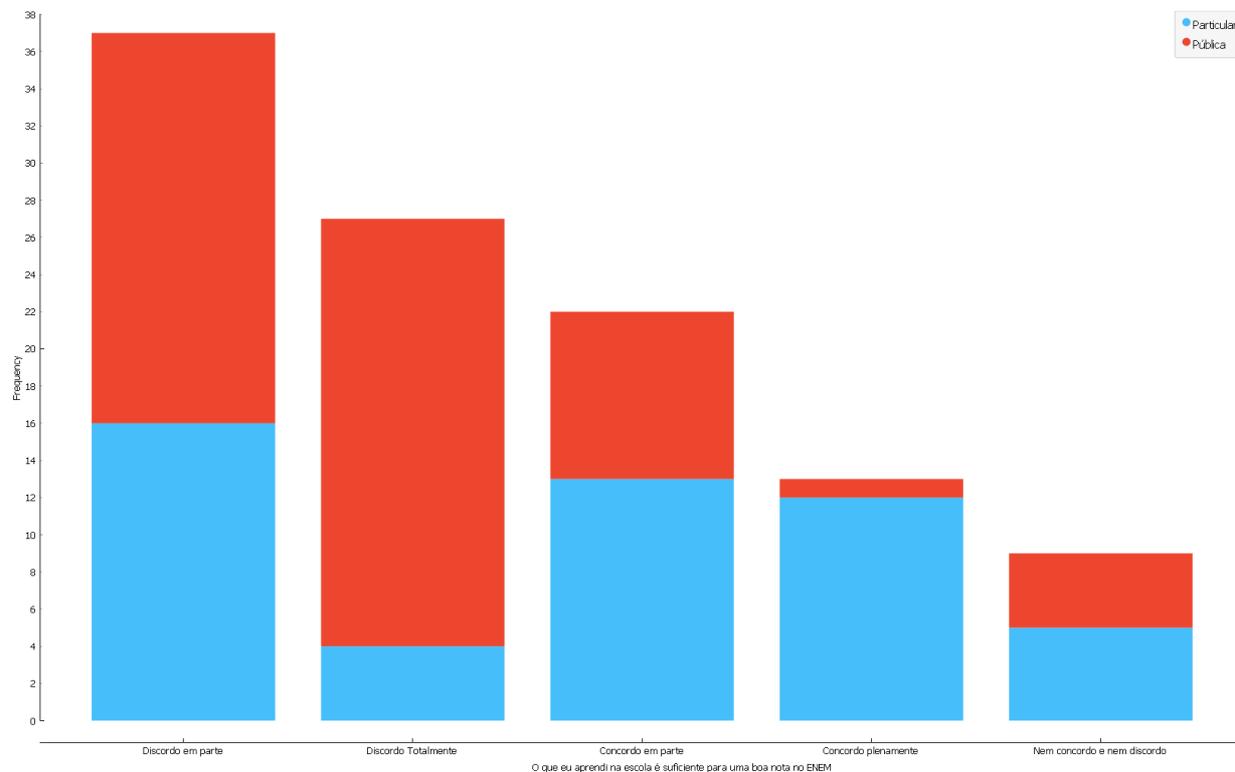
Em outro momento da entrevista, o discente descreve a instituição como um ambiente no qual vários alunos apenas queriam passar de ano, pois a escola era paga. Bem como, descreve a falta de organização da instituição frente a pandemia:

Tenho várias críticas a minha escola, à diretoria, à coordenação, mas os professores, eles eram extremamente solícitos. Então, a gente tinha uma plataforma de comunicação e os professores, mesmo em tempos que não tinha nada regulamentadinho, bonitinho, tipo ah, é assim que vai ser. Eles estavam lá disponíveis, eles até mandavam alguns *quizzes* pra gente resolver, para

testar nossos conhecimentos, pra gente não ficar parado. Então, eu acho que por parte dos docentes foi legal, foi super incrível, os professores estavam lá. Se tivesse continuado estudando e você mandasse um e-mail ou mandasse uma mensagem até no contato pessoal do professor, ele normalmente respondia, senão imediatamente, no intervalo de um dia. Eles te ajudavam de alguma forma. Mas a escola, assim como instituição, foi medonho. Tenho várias críticas. Eu culpo eles, o fato de eu não ter... Passado de uma forma mais eficaz no vestibular. Eu passei muita raiva no vestibular. Então... Eu acho que a instituição, escola, me atrapalhou bastante, não só a mim. Eu tenho meus amigos que fizeram... tipo assim, o Objetivo era uma escola de gente rica e que queria simplesmente passar de ano seus filhos, então tipo. Mas tinha uma galerinha lá que era também bolsista, como eu, que também estava ali para estudar. E meus amigos dessa panela também tecem as mesmas críticas que, tipo, a maioria teve que fazer um ano de cursinho, justamente porque o Objetivo não soube administrar o tempo, as características da plataforma necessária pro... Na pandemia. Isso digo o Objetivo Bragança. Porque o Objetivo do estado de São Paulo, o Objetivo de São Paulo, na verdade Alphaville Paulista, ele estava funcionando a pleno vapor, tanto é que eles disponibilizaram para todas as redes Objetivo, a todas as terceirizadas, uma plataforma que eu [ênfase] descobri antes da minha escola. Eu mandei pra minha escola: “Como é que eu faço para acessar isso aqui?” Eles não sabiam o que era, entraram em contato com o Objetivo. Daí, eles mandaram o *login* e eu consegui entrar. Já tinha uma plataforma de ensino a distância que eles não tinham um domínio que era produzido pela rede Objetivo que eles não passaram pra gente. Então é, foi uma coisa bizarra assim meu ensino médio, por forma... A distância.

O aluno UFSCar #43, por sua vez, teve interrupção de seus estudos por apenas duas semanas. “Nas primeiras semanas ficou parado, umas duas semanas. Mas aí já começou a ter aula *online* para todas as matérias. E continuou o mesmo cronograma de aulas não teve diminuição das aulas.” Enquanto o aluno UFSCar #20 procurou cursinhos *online* para complementar seus estudos, o aluno UFSCar #43 não precisou realizar tal movimento. Estes relatos que descrevem a contextualidade das dinâmicas que podem ocorrer tanto na escola pública, quanto na escola particular fornecem pistas para que possamos compreender as tendências do gráfico abaixo.

Gráfico 5.6: O grau de concordância com a afirmação: “O que eu aprendi na escola é suficiente para uma boa nota no ENEM” entre alunos de escolas privadas e públicas entre interlocutores da UFSCar



Enquanto a esmagadora maioria dos alunos que concordaram plenamente com a afirmação “O que eu aprendi na escola é suficiente para uma boa nota no ENEM”, cursaram o ensino médio em escolas particulares. No outro extremo, a maior parte dos alunos que discordaram de tal assertiva havia frequentado instituições públicas de ensino.

Entre os respondentes da SCU, a maioria dos alunos assinalaram que a escola os havia preparado, ao menos, parcialmente para o Ensino Superior. 47% dos estudantes marcaram que concordavam parcialmente com a afirmação. As entrevistas com as alunas da SCU não permitem grandes comparações entre escolas privadas e públicas, entretanto, demonstram a existência de escolas públicas com uma alta competitividade entre seus estudantes. A estudante SCU #1 que estudou em uma escola californiana, descreve o ambiente escolar, como algo complicado, justamente por esta competitividade. A jovem utiliza o adjetivo *tricky* [complicado, ardiloso], para descrever o ambiente da escola que frequentara. Ademais, o próprio sistema de seleção das universidades estadunidenses leva em consideração o contexto

do aluno, em sua escola. Durante visita a uma escola de ensino médio na cidade de San Jose<sup>144</sup>, me foi relatado que se dois alunos de uma mesma escola procuram vaga na mesma universidade, na maior parte das vezes, apenas um é aprovado. De modo que alunos de escolas altamente competitivas, como a descrita pela SCU #1, realizam suas aplicações tendo no horizonte as universidades nas quais seus colegas que imaginam possuírem maiores chances de conseguir vaga no ensino superior irão aplicar, para deste modo, tentarem universidades diferentes. Ou seja, o estudante com melhores resultados acadêmicos pode influenciar e condicionar a decisão de alunos de sua escola, em relação ao curso ou à universidade que estes irão pleitear.

Por sua vez, a estudante da SCU #2 que fora *valedictorian* de sua turma – título conferido ao estudante da turma com melhores resultados acadêmicos, o qual faz um discurso na cerimônia de formatura – descreve a escola pública que frequentou no estado do Michigan como leniente, ao compará-la com a escola privada que frequentara previamente. Apesar desta leniência o ambiente da escola pública era encarado como algo positivo pela aluna. A partir da fala da aluna e do que fora vislumbrado pelo pesquisador de campo, em sua visita a uma escola pública estadunidense, ressalta-se a estrutura material de tais instituições que parecem conseguir, realmente, sustentar, ao menos ao que tange a infraestrutura, as atividades extraclasse comentadas pela interlocutora. Enquanto a reforma do ensino médio no Brasil nos brinda com aulas de caráter no mínimo duvidoso<sup>145</sup> e que substituem aulas de matérias como geografia e sociologia, pelo relato, sobretudo da SCU #2, e pela visita realizada pelo pesquisador, nota-se a existência de uma preocupação com o esporte, com a existência de matérias optativas que são matérias que se tentam avançadas, como no caso da aula de português visitada, na qual alguns estudantes estavam lendo *O Quarto de Despejo* de Maria Carolina de Jesus, em português, para realizar, posteriormente, um trabalho. Outro ponto de destaque foi ver a existência de Centros de Universidade e Carreira [College and Career Center] nas escolas de Ensino Médio estadunidenses<sup>146</sup>, onde os alunos são assistidos em seus processos de aplicação a universidades, ou escolha de carreiras, por profissionais capacitados para tal e que enfocam sua atividade laboral nisto. Em conversa com estudante da UC Berkeley ele afirmou que na sua escola todos os alunos, ao menos duas vezes, por ano se encontravam

---

<sup>144</sup> A instituição visitada pelo pesquisador possui um website que pode ser conferido no link: <https://sjhs.sjUSD.org> (Acesso em 23/05/2023).

<sup>145</sup> Ver : <https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2023/02/aula-de-rpg-ou-de-cuidados-com-o-pet-professores-e-pais-criticam-disciplinas-inusitadas-do-novo-ensino-medio.ghtml> (Acesso em 23/05/2023).

<sup>146</sup> Ver: <https://sjhs.sjUSD.org/student-resources/college-and-career-center/> (Acessado em 23/05/2023).

com algum *counselor* [conselheiro/orientador] e podiam marcar quantas outras reuniões fossem possíveis dentro da agenda de seu *counselor*. Enquanto isso no estado de São Paulo, desde 2020, professores após realizarem um curso a distância com duração de 90 horas devem ministrar aulas de projeto de vida aos estudantes<sup>147</sup>. Se iniciativas, como o Novo Ensino Médio e as aulas de Projeto de Vida das escolas paulistas miram as escolas estadunidenses como exemplo, elas falham em não oferecer disciplinas avançadas aos estudantes e nem o auxílio de profissionais especializados para os estudantes desenvolverem seus projetos de vida. Isto posto, o sistema de ensino estadunidense, talvez, não seja um modelo a ser copiado. Na Califórnia, relata-se falta de professores de matemática desde o fim do século passado (FETLER, 1999), algo que também poderia ser verificado em todas as áreas, mesmo antes da pandemia da Covid-19 (CARVER-THOMAS; KINI; BURNS, 2020). Esta falta de professores reflete a existência de alguns problemas crônicos do sistema de ensino californiano e estadunidense que não são objeto desta tese.

No Brasil, a falta de estrutura das escolas públicas brasileiras, retratada nas respostas dos interlocutores da UFSCar que frequentaram tais instituições, apontam para um sentimento de defasagem em relação aos conteúdos necessários para uma boa nota no ENEM, quando comparamos tais configurações com escolas privadas, como a que a UFSCar #36 frequentou. Escolas nas quais a preparação para os vestibulares é a tônica de todo o ensino médio e não algo lembrado apenas no terceiro ano, como relatou a UFSCar #81. A escola, enquanto instituição que possui uma estrutura física e toda uma dinâmica de relações para além daquelas entre professores e alunos, estabelece influência sobre a legitimidade daquilo que está sendo ensinado. O aluno UFSCar #20 ao asseverar que sua escola se importava mais com o retorno financeiro do que com o aprendizado dos alunos, fundamenta sua fala em dinâmicas da instituição, especialmente da gestão escolar. O mesmo aluno pontua que os professores, por sua vez, faziam tudo que estava em seu alcance para auxiliar os estudantes.

Cabe pontuar que, para nossos interlocutores, aprender os conteúdos escolares possuía um objetivo prático, palpável, a entrada em uma universidade - que poderia levar a instrumentalização de tais aprendizados. Dentro de um contexto no qual a racionalidade neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016) se apresenta como referente, duas questões tentavam compreender a sua internalização por parte dos estudantes. A primeira inquiria se um sentimento de culpa acompanharia os estudantes, nos dias em que eles não sentiam que o

---

<sup>147</sup> Ver: <https://inova.educacao.sp.gov.br/anos-finais-e-ensino-medio/projeto-de-vida/> (Acessado em 23/05/2023).

estudado foi suficiente. Entre os interlocutores da UFSCar, nenhum discordou totalmente da afirmação, dois (2%) discordaram em parte, sendo que 70 (65%) concordaram plenamente. Não houve diferenças significativas, por exemplo, entre alunos que cursaram o ensino médio em escolas públicas e particulares. Entre os interlocutores da SCU, a maioria concordava em algum grau com a afirmação, 84% (73 estudantes), no entanto a maioria concordou apenas parcialmente com a afirmação, 39 (45%). Quando questionados se relaxar e se divertir seria uma perda de um tempo que poderia ser destinado ao aperfeiçoamento pessoal, os alunos da UFSCar, discordaram veementemente da assertiva, sendo que 70% assinalaram que discordavam em algum grau, sendo que 51 estudantes (47%) discordaram plenamente da afirmação. Entre os interlocutores da SCU, 56% discordaram em algum grau da afirmação, mas a maioria destes discordou apenas parcialmente de tal afirmação, 31% em relação ao total de respondentes. Contudo é sintomático que 1/5 dos estudantes da UFSCar interpelados afirmem que se divertir e relaxar é perda de tempo, de mesmo modo que o é quando notamos que 30% dos estudantes da SCU concordavam com tal assertiva, sendo que 7% do total de respostas assinaladas concordara plenamente com a sentença. Tal resultado corrobora afirmações como as de Han (2017) de que, hoje, nós nos tornamos os nossos próprios algozes, bem como asseverações semelhantes de Lazzarato (2014) e Illouz (2007) que identificaram na Alta Modernidade condições de subjetivação que forçam a responsabilização das pessoas sobre suas vidas, não raro, as culpando por qualquer momento desagradável que possam vivenciar. Nas entrevistas, quando perguntados sobre se em algum dia sentiam que o estudo não havia sido o suficiente, os alunos articularam seus sentimentos e o ambiente que os cercava para refletir acerca da temática.

O estudante UFSCar #43 traz à baila que seus sentimentos negativos em relação ao não estudar o suficiente, foram se acumulando durante a pandemia. Notamos que o estudante destaca que um dia bem aproveitado necessita da realização de “uma coisa mais séria”, exemplificando tal coisa com a prática esportiva, ou a realização de estudos. A sua frustração também decorria de apesar de não ter feito “coisas sérias” o suficiente, durante o período, também não dispendera seu tempo se divertindo.

UFSCar #43: É... Então eu sempre penso que eu... Sempre tive a sensação de que o dia valeu a pena quando eu fiz alguma coisa relacionado a estudo ou outra coisa que tem a ver com uma coisa mais séria, seja esporte ou estudo. Então, nos dias que eu não estudava, eu sentia que parecia que era um dia, meio que não foi aproveitado o suficiente. Mas é aquilo né... Esse não é um sentimento que naquele dia eu acho que importa muito. Isso é um negócio que acumula.

Pesquisador: Pode falar mais? Em que sentido acumula?

UFSCar #43: Eu senti que... Por exemplo, depois de um tempo passado. Por exemplo, como eu não estudei de maio, março, abril até outubro, quando chegou em outubro, eu tinha sentido que eu estava muito ferrado, que eu ia ter que fazer muita coisa em pouco tempo para garantir que eu ia passar. Então... Foi um estresse que acumulou. Pela... Pela inércia que estava antes. (onomatopeia indistinguível)... . Aí parece que ficou uma sensação de que você não fez nada prestativo, ou que naquele durante aquele período as coisas não tinham muito propósito. Mas é principalmente uma frustração, né. Porque, não foi um período que eu me diverti muito e também não foi um período que eu estudei. Então foi um negócio, um negócio meio... É triste né.

Por sua vez, a UFSCar #36 sentia-se pressionada quando questionada por outras pessoas:

Eu pensava, eu pensava assim que ah, isso, não sei, tipo, muito dizer em palavras. Mas era meio que ah se eu não fiz hoje, eu posso tentar fazer amanhã e aí isso ia indo. E acabava que deixava, mas eu acabava, às vezes, me sentindo mal de não ter feito nada. Quando minha mãe perguntava: “Você estudou hoje?” Aí eu ficava assim, tipo: Ah, vou lá estudar, sabe? E, era quando alguém perguntava ou me questionava. Mas eu, tipo, eu ficar me questionando tipo, “ah você não estudou hoje”, “você não fez isso”. Isso... Nunca foi um... Um... Eu me autocobrar assim, nunca foi uma questão que me atrapalhasse. Mas agora as outras pessoas virem perguntar para mim, aí isso daí me incomodava. Aí eu sentia esse peso de não ter feito nada. E aí tentava correr atrás, mas tinha muita coisa e eu já meio que ficava nesse impasse de “será que eu faço? Não faço?” Então, era meio desmotivador. Mas, depois tive que aprender o jeito, aprender errando. E é isso.

As estudantes UFSCar #81 e UFSCar #79 tentavam não se deixar afetar por sentimentos negativos, o que levava a processos de reelaboração do vivido a fim de atingir tal situação:

UFSCAR #81: Eu tentava, assim, ser gentil comigo mesma, não ficava me pressionando "ah não, você é uma máquina de produzir". Assim, é claro que às vezes eu ficava meio assim "ah, poxa, por que eu não estou produzindo hoje?", mas assim, eu tentava não me culpar tanto assim, eu pensava "não, eu 'tô' cansada, vou descansar, amanhã vai ser outro dia".

UFSCar #79: Muitos. Na pandemia, quase todos [os dias]. Porque tinha notificação do cursinho. Aí tinha sininho lá. Aí sempre tinha. No final tinha mais de 100 coisas que eu não tinha assistido [a estudante falou esta frase com a mão na testa]. Porque eu não conseguia assistir na pandemia. Mas eu falava, tipo ah... “Amanhã eu continuo tentando”. Eu sabia que no final não ia assistir tudo. Eu não ia... Para os vestibulares, fazer as provas tendo assistido tudo. Mas eu ia tentando assistir o que eu conseguia a cada dia. Mas eu deixei de ver muita coisa, também. (...) Dava uma agonia. Mas eu sempre fui muito tranquila. Tipo, eu não ficava nervosa para o vestibular nem nada. Então, opa, pô que ruim que eu não vi nada disso. Mas tipo assim, não tinha como fazer. Amanhã, eu vou acordar e tentar estudar o máximo pra ficar um pouco menos atrasada. Mas era... Sei lá, eu meio que já aceitei que pô pandemia né, um período horrível, eu não podia sair de casa e tinha que ficar sozinha com minhas coisas. Aí eu falei: Acho que para a conjuntura que eu ‘tô’, eu ‘tô’ dando o meu melhor.

Ao norte da linha do Equador, a SCU #1 relatou que, por vezes, ia dormir cedo de tão esgotada que estava, mas acabava acordando de madrugada para poder estudar:

Pesquisador: Alguns dias no ensino médio você não conseguiu terminar sua lista [de tarefas] ou algo assim?

SCU #1: Ah, sim, com certeza. Às vezes, eu ficava tão cansada no final do dia que pensava: "Tudo bem, vou para a cama muito, muito cedo". Então, eu ia para a cama às 20h30, 21h e acordava muito cedo, às 3 ou 4h da manhã, e ficava estudando, porque estava muito cansada. Eu só queria dormir, era isso.

Pesquisador: E como você se sentia nesses dias?

SCU #1: Eu costumava me sentir muito estressada, na verdade. Porque tinha muita coisa acontecendo no ensino médio. Eu tinha muito mais aulas do que na faculdade. E, como mencionei antes, o ambiente acadêmico em que eu estava era de muita pressão, então eu sentia uma pressão constante para ter sucesso e me sair bem. Portanto, havia muito estresse [tradução nossa<sup>148</sup>].

A aluna SCU #2 descreveu sentimentos de esgotamento emocional por sentir que não conseguia se concentrar o suficiente:

Pesquisador: Você me disse que tem alguma dificuldade para passar algumas horas sentada e se concentrar. Você tentou técnicas de foco no ensino médio?

SCU #2: Hum, não. Infelizmente, no ensino médio, eu tinha dificuldades com isso e tinha muitos colapsos e ficava muito emotiva, muito estressada e sobrecarregada. E, eu simplesmente não sabia... Não tinha nenhuma técnica. Eu realmente não sabia o que fazer. Acho que poderia ter pesquisado coisas no Google. Mas, tipo, eu não estava... Super... Não sei na época... Eu realmente não entendia por que era tão difícil para mim. E eu não conseguia... Eu realmente não pensei... eu simplesmente não pensei em procurar dicas *online*, mas tipo, ninguém não... Eu realmente não recebi muitas dicas das pessoas. Quero dizer, tenho certeza de que me disseram, por exemplo, para colocar o telefone em outro lugar ou no modo silencioso, e que isso ajudaria. Mas não recebi muitos conselhos, então não tive nenhum... nenhum foco. Nenhuma técnica de foco. O que definitivamente dificultou as coisas para mim. Acho que no final, às vezes, eu colocava meu... Eu tinha um iPhone e o colocava no modo "Não perturbe", que é assim - não sei se você tem um iPhone. Mas, mais do que silencioso, é totalmente sem notificações, e isso ajudava. Mas eu ainda acabava cedendo à tentação de dar uma olhada. Mas, não tinha muitas técnicas.

Pesquisador: Às vezes você ficava frustrada por não se concentrar?

---

<sup>148</sup> Do original: Researcher: Some days back in high school you weren't able to finish your list [of chores] or something like that? / Student: Oh, yeah, definitely. Like, sometimes I would do this thing where I was just so tired by the end of the day that I would just be like, okay, I'm going to go to bed really, really early. So I'd go to bed by like 8:30, 9:00 and I would wake up super early, like 3 or 4 in the morning and just study because I'd be so tired. I just would want to sleep, so. / Researcher: And how do you feel in those days? / Student: Uh, I used to feel really stressed actually, because I had a lot going on in high school. I took a lot more classes than I do in college. And like I mentioned before, the academic environment I was in was a lot of pressure, so I felt a constant pressure to succeed and do well. So there was a lot of stress.

SCU #2: Sim. Sim. Era bem difícil. Eu... Eu não enfrentei isso novamente na faculdade porque, de alguma forma, consegui me organizar na faculdade. Mas definitivamente fiquei muito... Eu chorava muito porque me sentia muito sobrecarregada, porque ficava tipo, ah, é tão tarde e tenho tanto trabalho para fazer, mas é porque perdi muito tempo. Ou tipo, "Ah, não estou entendendo isso". Mas é porque eu não estava prestando atenção na aula. Portanto, muitas emoções fortes desse tipo e também ficar com raiva da lição de casa. Por exemplo, me questionava "por que tenho tanta lição de casa?" E me sentia irritada. Embora, na maioria das vezes, isso fosse direcionado aos meus professores, como "Oh, não acredito que eles nos deram tanto dever de casa", esse tipo de emoção. Mas, obviamente, muitas vezes, na maioria das vezes, a culpa era provavelmente minha, mas... [tradução nossa<sup>149</sup>].

Todos estes trechos possuem em comum processos de internalização da cobrança, por parte de nossos interlocutores que podem ser percebidos, em maior ou menor extensão. Seja no caso do aluno UFSCar #43 que precisava realizar algo "sério" para que seu dia valesse a pena, no caso da aluna UFSCar #81 que tentava ser gentil consigo mesmo, ou no caso da aluna UFSCar #79 que relatou que mesmo sendo tranquila as várias notificações do cursinho, no período de preparação para o ENEM, eram algo agonizante para ela. No contexto da SCU, a aluna SCU #1 acordar de madrugada para terminar seus trabalhos escolares do dia anterior, ou então, a aluna SCU #2 que se sentia sobrecarregada, ficando emotiva sobre o assunto, chorando, culpando os outros, mas termina sua fala trazendo a culpa para si. Dentro de todos esses casos, cada jovem apresenta formas diferentes de interagir com uma configuração social que suscita uma internalização da lógica da produção, a corporificando de forma específica e

---

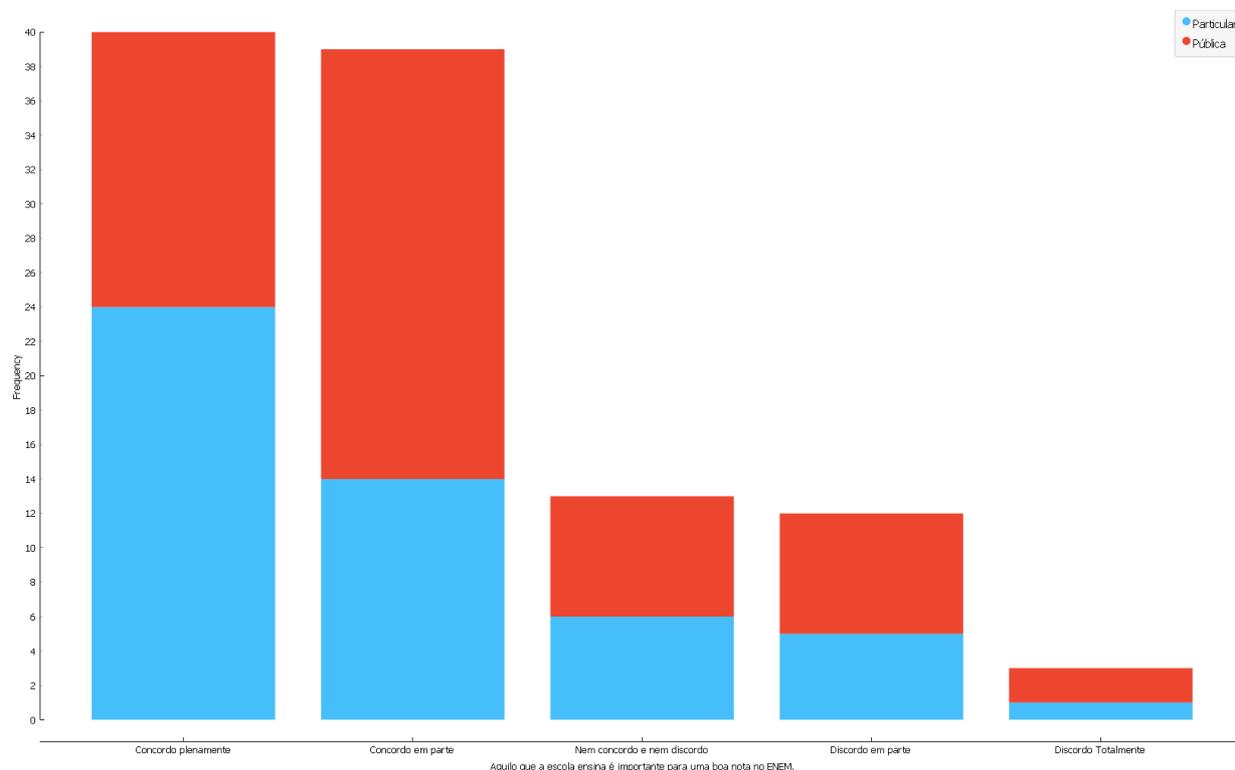
<sup>149</sup> Do original: Researcher: Oh. Hm, and you said me that you have some difficulty to sit and stay. Sit for longer hours and concentrate. Did you try some focus techniques in high school? / Student: Um, no. Unfortunately, in high school, I just struggled with it and had a lot of, like, breakdowns and would get like high emotion, like very, very stressed and overwhelmed. And I just didn't. I didn't have any techniques. I didn't really know what to do. I guess I could have Googled stuff. But, like, I wasn't... Super... I don't know at the time... I didn't really understand why it was so hard for me. And I couldn't... I didn't really think of I really don't know what other reason there is besides that, like, I just didn't think of looking up tips online, but like, no one don't... I Didn't really get many tips from people. I mean, I'm sure I was told like, go put your phone somewhere else or put it on silent and that'll help you. But like there wasn't like a whole lot of advice that I got there, so I didn't really have any, any focus. Any focus techniques, which definitely did make it hard for me. I do think towards the end sometimes I would like put my... I have an I had an iPhone just put it on Do Not Disturb, which is like. I don't know if you have an iPhone. But like more than silent, it's just fully like no notifications even pop up and that would kind of help. But I'd still give in to the temptation to just check it. But yeah, didn't really have many techniques. / Researcher: There are sometimes you get frustrated about to not concentrate? / Student: Yeah. Yeah. It was pretty difficult. I... It's been haven't faced it again in college because somehow, I just got all my, all my stuff together in college. But I definitely get like very... I was I would cry a lot because I felt very overwhelmed because I'm like, oh, it's so late and I have so much work to do, but it's because I wasted so much time. Or like, Oh, I don't understand this. But it's because I wasn't paying attention in class. So, lots of like that kind of strong emotion and also like getting angry with the work. Like. Why do I have so much work? And just feeling like angry inside. Although usually that was a lot of times like directed at my teachers, like, Oh, I can't believe they gave us so much homework like that kind of emotion. But obviously a lot of times, most of the time it's probably my own fault, but.

classificando elementos como, si mesmo, a escola ou os familiares, na qualidade de fontes de pressão.

Há um espriamento de certa racionalidade por diversos campos sociais, como descrito por Dardot e Laval (2019). Todavia, os relatos da UFSCar #79 e da UFSCar #36 demonstram o quão desigualmente espriada se encontra tal racionalidade, pois a primeira realiza um movimento de superação de tal racionalidade ao tranquilamente afirmar que sabia que mesmo que não conseguisse acompanhar o ritmo proposto, ela estava fazendo aquilo que a conjuntura permitia, mas mesmo que a aluna assim pensasse, o cursinho frequentemente a enviava notificações sobre matérias que ela deveria estudar e materiais que ela deveria conferir, algo que mesmo ela afirmando ser uma pessoa tranquila gerava agonia. Já, a segunda descreve uma relação externa com tais sentimentos, mas que advém de figuras como seus pais. Pois, afirma apenas se sentir mal quando era questionada por seus pais. Ou seja, apesar de apresentar certo grau de imersão em uma lógica que a fazia se sentir mal por não “ter estudado o suficiente”, a aluna respondia a tal lógica apenas quando questionada pelas figuras parentais, algo que parece demonstrar que sua autocobrança não era tão forte, ou tão internalizada, quanto a de outros interlocutores.

Dentro deste contexto de autocobrança vivenciado por estes jovens, a escola passa a ser encarada como insuficiente, seja para que as pessoas consigam uma boa média, ou para que consigam apreender os conteúdos necessários ao ENEM. Na Califórnia, por sua vez, apenas 18% de nossos interlocutores da SCU concordavam plenamente com a afirmação de que aquilo que a escola ensina é importante para um bom *GPA*. Todavia, 55% dos estudantes concordaram parcialmente com a afirmação, e apenas 8% discordaram em algum grau da assertiva. Para os alunos da UFSCar foi apresentada a seguinte afirmação: “Aquilo que a escola ensina é importante para uma boa nota no ENEM”. 37% dos estudantes concordaram plenamente com a afirmação, 36% concordaram parcialmente, e apenas 14% discordaram em algum grau da frase.

Gráfico 5.7: Interlocutores da UFSCar e a importância da escola pra uma boa nota no ENEM, por tipo de escola



Podemos perceber através destes dados que a escola, sobretudo entre os estudantes da UFSCar, apesar de ser considerada, por vezes, insuficiente ela é apontada, maioria das vezes, como importante quando se trata de ensinar conteúdos para o ENEM.

Tabela 5.6: Grau de concordância com a frase “Assistir vídeos no YouTube, ou seguir perfis nas redes sociais que dão dicas de estudo para o ENEM é importante para uma boa nota/ Following profiles on social networks (e.g. Studygrams) or watching YouTube videos with study tips help to get good grades.”

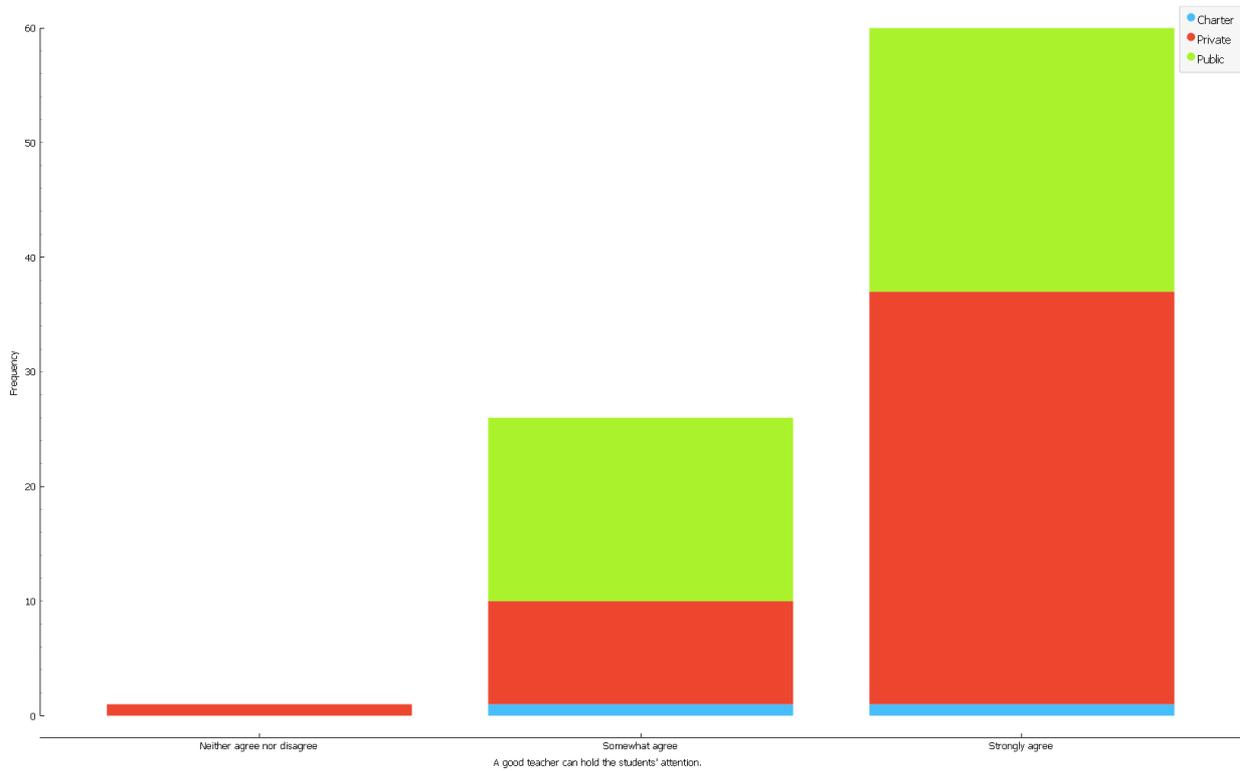
	Concordou Plenamente	Concordou Parcialmente	Nem concordou, nem discordou	Discordou parcialmente	Discordou Plenamente
Interlocutores da UFSCar	59 (55%)	30 (28%)	12 (11%)	4 (4%)	3 (3%)
Interlocutores da SCU	10 (11%)	30 (34%)	21 (24%)	18 (21%)	8 (9%)

Quando a escola é considerada insuficiente para ensinar os conteúdos escolares necessários, a importância de materiais presentes no mundo digital aparece forte, sobretudo ao que tange os estudantes que realizaram o ENEM. Entre os estudantes da SCU apesar de a maioria responder que concordava parcialmente com a afirmação, é importante notar que muitos se mantiveram neutros, ou então, discordaram parcialmente da assertiva. Estes dados

parecem indicar que, principalmente, entre os estudantes da SCU, dicas de estudo presentes em perfis ou vídeos hospedados na *web* não possuem a mesma legitimidade que aquela que o contato direto com os professores imputa, particularmente, se pensarmos na importância da formação de vínculos entre docentes e estudantes (ADORNO, 2002). Entretanto, entre nossos interlocutores da UFSCar, ao constatarmos que pouco mais da metade concordou plenamente com a importância de dicas de estudo presentes na rede, podemos nos questionar se estes alunos estudaram em escolas que apenas se preocupavam com o ENEM quando os estudantes chegavam no último ano, em colégios que apenas se preocupavam em passar de ano seus alunos-clientes, ou se a especificidade deste tipo de prova fez os alunos procurarem por auxílio para além do ambiente escolar. A baixa discordância com a assertiva, também pode refletir a legitimidade que o consumo de informações com dicas de aperfeiçoamento pessoal, neste caso direcionado a aprovação do ENEM, possuía entre nossos interlocutores.

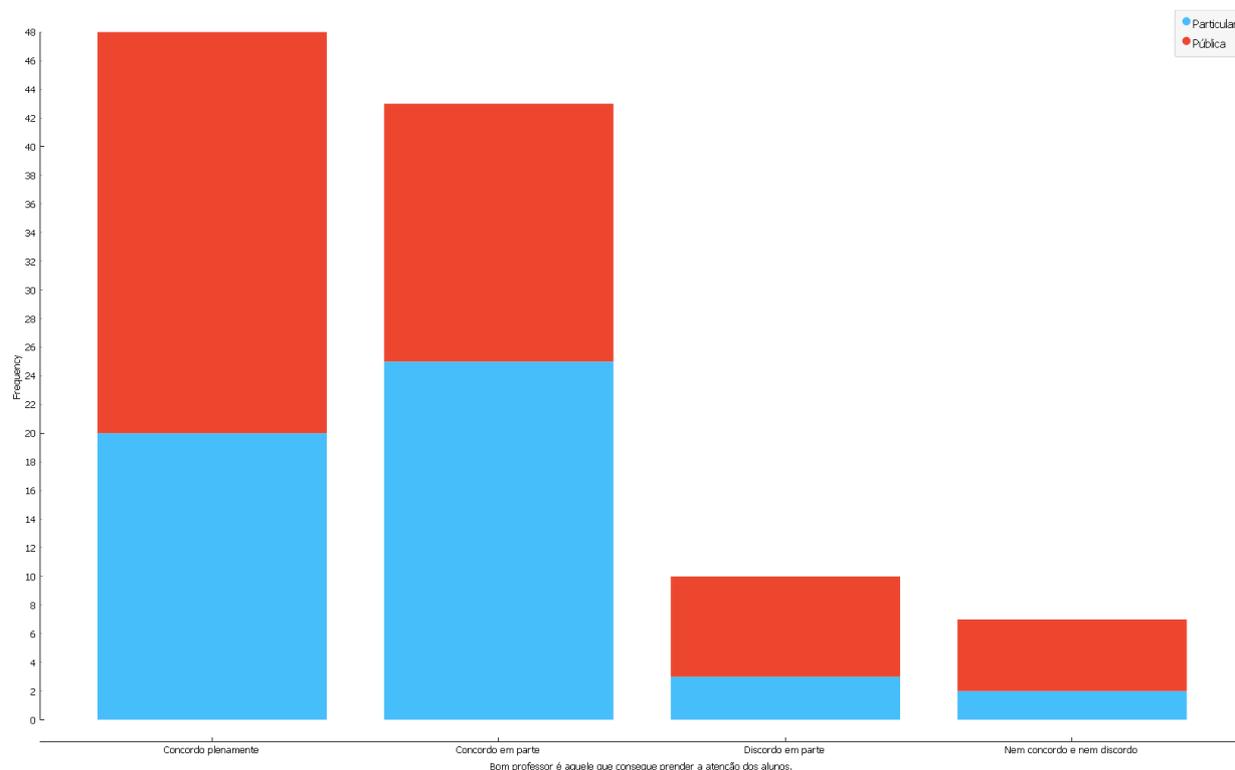
Um professor considerado bom, traria consigo diversas dinâmicas conectadas a uma cultura do entretenimento. Esta dinâmica parece estar tão consolidada no contexto de nossos interlocutores da SCU que apenas um estudante se manteve neutro a uma afirmação que inquiria se um bom professor seria aquele que consegue prender a atenção da sala. 30% concordaram parcialmente com a afirmação e 69% concordaram totalmente com a assertiva. Sendo que a maior parte dos que responderam que concordavam parcialmente com a afirmação, 62%, estudaram em escolas públicas e a maior parte dos que concordaram plenamente com a afirmação frequentaram instituições privadas de ensino, 60%.

Gráfico 5.8: Concordância com a assertiva “um bom professor consegue prender a atenção dos alunos” entre os alunos da SCU, por tipo de escola



Entre os respondentes da UFSCar observamos que 9% discordaram parcialmente de tal assertiva. Destaca-se, no entanto, que 44% concordaram plenamente com tal assertiva e 40% concordavam em parte, de modo que 84% concordaram em alguma medida com a afirmação.

Gráfico 5.9: Concordância com a assertiva “um bom professor consegue prender a atenção dos alunos” entre interlocutores da UFSCar, por tipo de escola



Se um bom professor é aquele que prende a atenção dos estudantes, este ideal de bom professor também envolveria auxiliar os estudantes a memorizar conteúdos de maneira divertida? Nesta questão não encontramos um diferencial substantivo entre os respondentes de escolas privadas ou públicas. Mas, os dados parecem refletir que esta dinâmica era mais valorizada pelos interlocutores da SCU, que pelos interlocutores da UFSCar. Desta forma os alunos parecem esperar dos professores aulas que prendam sua atenção, ou seja, terceirizam de alguma forma a sua ação atenta à aula ministrada pelo docente. A necessidade de estetização<sup>150</sup> das aulas, apontada por Pucci (2004) no início deste século e todas as transformações que a habilidade atenta experimenta desde a ascensão e consolidação de uma indústria cultural que através de diversos dispositivos captura a atenção das pessoas (CRARY, 2013), podem nos ajudar a compreender tal dinâmica.

<sup>150</sup> Trabalhos como os de Betlinski (2022), trazem, entretanto, potenciais de estetização das aulas que podem ser realizadas por docentes, não como reafirmação da cultura envolvente, mas justamente o contrário, possibilitando uma ampliação das experiências estéticas dos alunos.

Tabela 5.7: O grau de concordância com a afirmação: Um bom professor é aquele que ajuda memorizar conteúdos de forma divertida

	Concordou Plenamente	Concordou Parcialmente	Nem concordou, nem discordou	Discordou parcialmente	Discordou Plenamente
Interlocutores da UFSCar	30 (28%)	44 (41%)	18 (17%)	13 (12%)	3 (3%)
Interlocutores da SCU	36 (41%)	32 (37%)	16 (18%)	3 (3%)	0 (0%)

Nenhum de nossos interlocutores na SCU discordou completamente da afirmação, 78% concordaram em algum grau com a assertiva. Os números entre os respondentes da UFSCar foram menores, mas de certo modo denotam tendência semelhante, pois 69% concordaram em alguma medida com a afirmação.

Os professores da *web* são apontados entre os interlocutores da UFSCar, como possivelmente possuindo aulas mais dinâmicas e que não causariam distrações, o mesmo não ocorre com os respondentes da SCU, entretanto podemos notar na tabela abaixo como o resultado se distribui entre os alunos e possui muitas respostas parciais, ou então neutras, em ambos os contextos. Esta distribuição que nos impede de filtrar uma clara tendência entre os dados é ainda mais proeminente quando perguntamos aos estudantes se eles concordavam que os professores da web/YouTube eram melhores que os professores da escola.

Tabela 5.8: O grau de concordância com a afirmação: Os professores que ensinam no YouTube são melhores que aqueles que lecionam na escola

	Concordou Plenamente	Concordou Parcialmente	Nem concordou, nem discordou	Discordou parcialmente	Discordou Plenamente
Interlocutores da UFSCar	9 (8%)	26 (24%)	41 (38%)	24 (22%)	8 (7%)
Interlocutores da SCU	6 (7%)	14 (16%)	31 (36%)	23 (26%)	13 (15%)

A tabela traz um grande ‘depende’ verificado entre os interlocutores de ambas as universidades. Mesmo grande parte dos estudantes afirmando que aulas no YouTube seriam mais dinâmicas e que um bom professor seria aquele que retêm a atenção dos estudantes, estes parâmetros funcionam melhor para avaliar os professores que os alunos tiveram contato em sala de aula. Mesmo que os nossos interlocutores valorizem elementos que advêm de estruturas

comunicacionais da indústria cultural como uma aula dinâmica que “prende” a atenção, ou músicas divertidas para memorizar o conteúdo, o contato com os professores e as possibilidades de criação de vínculos que este contato permite apareceram em diversas entrevistas realizadas, como algo que permitia aos estudantes destacarem bons professores.

Durante as entrevistas semiestruturadas, pedimos exemplos de professores com os quais os estudantes conseguiram aprender e exemplos de professores que possuíam aulas nas quais os alunos não conseguiam aprender o suficiente. Traremos primeiramente as respostas que retratavam um exemplo de um professor com o qual o/a estudante havia conseguido aprender bastante. A aluna UFSCar #82 relatou:

Olha, eu sempre tive um pouco de dificuldade para aprender, por exemplo, matemática, as áreas exatas, e eu lembro que isso foi muito forte para mim, porque eu estava prestando o vestibular, que eu sei [a chamada fica intermitente de modo a não conseguir compreender muito bem o que a aluna está dizendo] muito bem a parte de exatas, porque era uma dificuldade muito grande. Então, eu lembro que tinha uma professora em específico que ela sempre, sempre tentava ajudar “UFSCar #82” faça isso, faça aquilo. Ela sempre estava lá perto. Tinha outras que tentavam passar o conteúdo, mas acabava jogando mais a resposta dos exercícios do que explicavam. Deixa eu ver... Tinha professores, chegava lá, só ficava falando e conversando. Então, acho que isso, era um professor de português que fazia isso. E tinha professores que tinha que saber também extrair o conteúdo deles. Pois é, eu me lembro muito bem no meu terceiro colegial que eu tive que me ausentar por um tempo, umas duas semanas e quando retornei eu estava bem atrasada nos conteúdos. Aí tive que estudar a parte. Nisso que estudei a parte, tive que toda hora ficar conversando com o professor: "olha, isso e aquilo", aí só assim que consegui mesmo aprender o conteúdo. Mas, foi assim.

O vínculo com o professor ou professora, assim como, o modo de impulsionar os estudos parecem importantes para a aluna.

A UFSCar #79 descreveu as aulas de sua escola - a qual caracterizara como “uma das melhores escolas da cidade de Campo Grande” - como padronizadas, sendo que aquelas aulas que seriam boas, seriam as de professores que conseguiam trazer o conteúdo no quadro, na lousa.

Então, acho que elas seguiam meio que um padrão. Ou o professor passando slides, ou escrevendo no quadro e falando. Porque depois do exercício, tal, a gente fazia pergunta. Eu sou mais o professor escrevendo no quadro do que de slide. Além do mais que eles apagam a luz durante os slides e... [expressão sorridente]. Mas eu gostava de um professor falando e escrevendo no quadro e eu copiando. Os professores de história, tanto do ensino médio quanto do cursinho faziam um quadro, tipo completo, com todo o conteúdo e eu copiava tudo, tipo tudo escrito à mão no meu caderno. Gostava muito.

O conteúdo na lousa, também era muito valorizado pela UFSCar #36:

Na época, eu gostava muito do professor de literatura. Ele era excelente. Ele tinha uma dinâmica mais de passar mesmo conteúdo na lousa. Só que ele fazia muita ligação com as obras... o que pedia. E eu gostava bastante. Eu sou suspeita para falar. Porque eu sempre gostei de biologia, mas... Foi muito assim... os professores... Meus professores de biologia, eram ótimos também. Eles tinham essa dinâmica mais de tentar interagir com o aluno por meio de... Macetes, essas coisas assim, pra vestibular. Então, era uma coisa de música ou alguma outra coisinha assim, pergunta também. E assim... Os meus professores de exatas também eram bons, só que eu nunca gostei muito, mas assim a dinâmica era normal, né? Mas por mais que eu não gostasse, eu aprendia também. E acho que... A minha professora de redação era excelente, Tipo, tudo o que eu.... Tive de base para Enem foi com ela, mesmo depois, no cursinho era... Eu usava tudo o que eu tinha aprendido com ela no ensino médio, fora que até se não fosse ela, acho, que eu não conseguiria ter a base que eu tive para ir bem na redação, então. E as aulas dela eram muito boas, era seguindo essa dinâmica também. E daí ela passava as redações, fazia a gente procurar sobre os conectivos e argumentos. Então era basicamente assim.

O uso da lousa, para o UFSCar #20, também era indicativo de um domínio do conteúdo que permitia ao professor realizar conexões em sala de aula:

Cara, eu sempre gostei bast... Eu era o tipo de aluno que não anotava po...[um respiro provavelmente pensando na substituição de uma expressão popular] quase nada e gostava muito de ouvir. Então eu gostava de professor que tipo, ele ia para além dos livros e dos manuais, e falava bastante... A forma de ele falar, a forma de ele ensinar, tipo sem usar livro, só colocando coisa na lousa e falando por cima, era o que me encantava. Quando a pessoa demonstrava realmente domínio da área dela, sabe? Então, eu gostava de professores mais experientes, professores com dez, 20 anos de magistério, que não usavam mais livros, falavam muito e... E era isso.

O domínio do conteúdo quando levado ao pensamento crítico era o que fazia o estudante UFSCar #43 considerar as aulas de literatura do ensino médio as melhores de seu processo de escolarização:

Para mim, as melhores aulas, na verdade nem foram da minha área. As aulas que eu mais gostava na escola eram de literatura. Porque os meus professores, vamos dizer assim, eles eram mais fora da caixinha, do ensino esperado. Então eu achava que eram as melhores aulas, mas aulas de física, por exemplo, eu achava bem... Bem monótono, porque era literal aquele *script* de passa matéria, faz um ou dois exercícios, acabou a aula. Mas acho que... Eu acho que as aulas de literatura eu achava bem mais interessantes, porque muitas vezes os professores deixavam indagações na cabeça dos alunos, em vez de lhes darem todas as respostas. Mesmo que isso significasse que algumas coisas, que em teoria aos professores padrões iam passar, eles não passavam. Ficava para você pensar sobre isso.

No contexto da Santa Clara University, outras dimensões foram trazidas pelas nossas interlocutoras. A discente SCU #1 descreveu a aula de uma professora específica, a qual além de apaixonada pelo que ensinava se mostrava disposta a auxiliar os alunos:

Então, a professora que vou descrever era da minha classe avançada de história europeia. Seu nome era Srta. Baptiste. Eu gostava muito dela, porque sentia que ela era realmente apaixonada pelo que estava ensinando, além de ser muito gentil e nos incentivar. Portanto, sempre podíamos recorrer a ela quando nos enganávamos ou não entendíamos alguma coisa, e ela sempre tirava um tempo do seu dia para nos ajudar a entender e nos ajudar a ir melhor na próxima prova ou algo assim [tradução nossa<sup>151</sup>].

A estudante SCU #2 trouxe o exemplo de dois professores, o primeiro exemplo, que inclusive a influenciou na escolha de seu curso [major], se assemelha com o relato da aluna da SCU #1, em sua paixão pela temática e sua disponibilidade em ajudar. Ainda segundo a descrição da discente, este professor possuía aulas extremamente interativas e que iam para além de exposições sobre a temática. O seu segundo exemplo foi o de um professor mais rígido que a média, o que a obrigava prestar mais atenção na aula do que usualmente fazia, o que ela classifica como extremamente benéfico, de modo a valorar positivamente o aprendizado realizado em tais aulas.

Acho que um que me vem imediatamente à mente... Fiz o curso avançado de ciências ambientais com esse professor, e foi a primeira vez que aprendi sobre esse assunto. E acho que o que o tornou um professor tão bom foi o fato de ele ser tão apaixonado pelo que estava ensinando. Isso fez com que eu me empenhasse e quisesse ouvir suas exposições e o que ele ensinava em sala de aula. E... Quero dizer, sim, essa era a parte mais importante. E ele era muito simpático e engraçado, por isso conseguia nos manter engajados. Bem, e havia muitas partes interativas da aula. Portanto, não era só ficar sentada ouvindo uma exposição ou assistindo uma apresentação de slides durante toda a aula... Outro... Quero dizer, esse foi definitivamente o que mais me marcou. Sei que tive outros bons professores, com certeza, mas tive dificuldades para prestar atenção em algumas dessas aulas. Acho que outro, ele era apenas... Ele era muito legal, mas também era mais rigoroso do que alguns outros professores, o que de fato ajudou. Então, na verdade, ele nos mantinha em um padrão mais elevado, porque eu tinha alguns professores que me deixavam à vontade. Obviamente, quando olho para trás, vejo que não era ótimo, mas eu conseguia ficar no celular a aula toda... Ou conversar com meus amigos durante toda a aula. Então, ter um professor que traçava um limite foi muito útil. Sim, ele era muito bem versado no que ensinava. Não era tão envolvente quanto o outro professor, mas ainda assim era um professor muito bom, eu acho [tradução nossa<sup>152</sup>].

---

<sup>151</sup> Do original: So, the teacher I'm going to describe was from my AP European history class. Her name was Miss Baptiste. I really liked her because I felt like she was really passionate about what she was teaching, and she was really kind and encouraging to us. So, we could always go to her when we messed up or we weren't understanding something, and she'd always take time out of her day to help us understand and help us do better for the next test or something.

<sup>152</sup> Do original: I think one that I immediately think of... I took AP environmental science with this teacher, and the reason that was the first time I'd learned about that subject at all. And I think what made him such a good teacher was that he was so, like, passionate about what he was teaching. And so, it made me very engaged and want to like listen to his lectures and what he was teaching in class. And... I mean, yeah, that was the main thing,

Perguntamos a alguns de nossos interlocutores sobre professores, com os quais eles não conseguiram aprender muito com suas aulas. A aluna UFSCar #81, antes mesmo de ser perguntada diretamente, relatou momentos em que professores simplesmente afirmavam que não iriam mais ministrar suas aulas, pois se os alunos não queriam aprender, o salário dele já estava garantido, inclusive ela se envolveu em certa polemica ao gravar um professor falando tal frase. O estudante UFSCar #20 sucintamente respondera que: “Eu não gostava muito da mecanicidade que era proposta pelos manuais, então os professores que ficavam restritos aos manuais, eles não me agradavam muito”. Já a estudante UFSCar #79 aponta o uso de slides como algo que não a auxiliou no aprendizado de física.

Não sei, se eu tenho mais dificuldade em física e química e o professor de física do cursinho dava aula de física por slide. Ai, eu quase morri [sorri, ri um pouco e coloca a mão na nuca]. E era slide mesmo. Então... E aí ele fazia exercício depois no quadro. Mas eu acho que por ser física, no slide, era muito difícil. Porque ele passava muito assim, uma coisa teórica e eu acho que exatas tem que ser mais trabalhadas em exercícios, né.

A falta de dinamicidade, além da indisponibilidade em auxiliar os alunos são apontados pela UFSCar #36 como características dos professores com os quais ela não aprendeu.

Acho que talvez... Ah sim, por mais que eu gostasse de biologia, eu tinha três professores de biologia. Eles eram divididos por conteúdo e meu professor... Tinha um professor meu de química também, que eu não gostava. E... Mas eu acho que era por conta dessa questão. A questão da biologia era botânica, então eu nunca gostei. E essa... dessa parte não, pra mim era meio maçante, porque era muito nome e o professor ficava só nesse conteúdo de ah, passa tudo na lousa e é isso. Não fazia outras dinâmicas, não perguntava, era isso e aquilo, e ‘cabô’. E um professor meu de química também era, ele era meio corrido. Então ele supunha que você já sabia e passava. E, não gostava muito que perguntava. Então acabava que ficava por isso.

A aluna SCU #1 aponta a falta de clareza de uma professora em explicar uma temática que ela não dominava, o que a fez procurar ajuda fora da escola. Ou seja, a professora não conseguia fazer com que a aluna lograsse seguir as trilhas mentais necessárias para o aprendizado do tópico.

---

main thing with him. And he was super friendly and funny so he could just keep us engaged. Well, and had lots of like interactive portions of the class. So, it's not just sitting there listening to a lecture or go through a slide show all class...Another...I mean, that was that's definitely the one that sticks out to me the most. I know I had other good teachers for sure, but I definitely struggled with paying attention and some of those classes, anyway. Um. Yeah. I think another one, he was just... He was very nice, but he also was stricter than some other teachers, which actually helped. So, he actually held us to a higher standard because I did have some teachers like where I could get away with. Obviously, I look back on it, it's not great, but I could get away with like being on my phone all class and think... Or like talking to my friends all class. And so having a teacher that like drew a line was very helpful and. Yeah, he was just very knowledgeable on what he on what he taught. Wasn't as engaging as the other teacher, but still a really good teacher, I think.

SCU #1: Hum, então, talvez porque a aula tenha sido difícil para mim, mas eu tive uma aula de química para alunos avançados e essa aula foi muito difícil porque minha professora não era muito organizada. E eu acho que química é uma matéria muito difícil. Portanto, a aula era um pouco confusa e a maneira como ela explicava não ajudava muito. Por isso, tive de buscar ajuda fora da sala de aula. Não achava ela uma boa professora.

Pesquisador: Não sei se você se lembra, mas como era a forma que ela explicava, o que não ajudava?

SCU #1: Sim, não ajudava muito, porque ela ficava andando em círculos sobre o assunto e não fazia sentido, sabe? Ela dizia uma coisa e depois se contradizia. E eu achava que a explicação dela não era muito clara [tradução nossa<sup>153</sup>].

A SCU #2 retoma a temática do quão o professor traz os alunos consigo, pois, a sua descrição é a de um professor que fora leniente, sendo que a aluna entrando em um novo contexto escolar, sem as restrições de uma escola religiosa, apenas queria fazer novos amigos, algo que a fez prestar menos atenção nas aulas que de costume. A estudante se queixa do professor não levar os alunos a um alto padrão, sendo que para a estudante seria preferível que o professor orientasse e não deixasse os alunos simplesmente aprenderem com seus próprios erros.

Deixe-me ver... Acho que, em primeiro lugar, esse professor é, ou era, um professor fenomenal, ensinando o material sobre o qual sua aula tratava. No entanto, não aprendi nada nessa aula pois, embora ele fosse muito bom no que ensinava, era incrivelmente leniente. E essa foi a primeira aula que tive quando me transferi para a escola pública, e eu estava tentando fazer amigos e meio que me concentrei totalmente nisso. Durante a aula dele, eu conversava o tempo todo, lá atrás, com uma garota que conheci e de quem estava me tornando amiga. E ele nunca, nunca, nunca disse nada sobre o quanto eu conversava com ela na aula, o quanto eu estava no meu celular. E sim, essa foi a primeira aula no ensino médio em que não tirei nota máxima, porque simplesmente não prestei atenção. E ele não disse nada, mas ele era, ele era tão... Quando eu prestava atenção, ele explicava a matéria tão bem e era muito prestativo quando eu pedia ajuda, ele era muito bom em ensinar, essas coisas. Ele simplesmente não nos impunha um padrão elevado. E ele meio que nos deixava aprender com nossos próprios erros, eu acho. O que

---

<sup>153</sup> Do original: SCU #1: Um, so, and this could have just also been because the class was hard for me, but I took an honors chemistry class, and that class was really difficult because my teacher wasn't very organized. And I feel like chemistry is a really difficult subject. So, the class kind of was just all over the place, and the way she explained things wasn't very helpful. So, I had to actually get help outside of class because I didn't feel like she was that good of a teacher. / Researcher: And I don't know if you can remember or can describe. How was the way she, she explained, that wasn't helpful? / SCU #1: Yeah, it wasn't really helpful because she would kind of go in circles about the subject and it wouldn't really make sense, you know, like she would say one thing but then contradict herself. And I thought her explanation was not very clear.

pode ser bom. Mas acho que um pouco de orientação naquela idade teria sido benéfico [tradução nossa<sup>154</sup>].

As características apontadas pelos estudantes como sendo de bons professores ou professores que eles consideravam ministrar aulas fracas, revelam que para além de dimensões de uma cultura baseada no choque, na qual espera-se do professor que prenda a atenção do aluno, dimensões como a disponibilidade em auxiliar, ou até mesmo a tentativa de manter um padrão elevado entre os alunos foram apontados como características consideradas boas pelos alunos, algo que indica a valorização dos vínculos estabelecidos. A utilização da lousa em detrimento de recursos digitais, sobretudo de apresentações de *slides*, também foi apontada por nossos interlocutores como algo que os permitia identificar bons professores, a única exceção neste quesito fora um professor de botânica que apenas passava os conteúdos na lousa e não possuía outras dinâmicas em suas aulas. Estas características descrevem uma valoração positiva de profissionais que se dedicam a instruir os estudantes para além dos conteúdos presentes nos materiais didáticos. A valorização destas características reverbera o que já fora afirmado por Pucci (2004), em relação a perda de qualidade educativa no enfoque ao aprender a aprender. Pois, ao delimitar este foco os materiais didáticos, sejam estes livros, ou de outros tipos, hospedados na Internet, ou comprados de grandes editoras passam a ser o centro de aprendizagem do aluno. Não raro, estes materiais apresentam simplificações que os professores podem auxiliar os alunos a superarem, de modo a aumentar a profundidade do conhecimento sobre certo tópico. Justamente, as possibilidades de aprofundamento daquilo que estava presente em materiais didáticos, chamados de manuais pelo UFSCar #20, que transpassa as falas dos alunos que valorizavam os vínculos com seus professores.

Retornemos a positiva valoração de professores que utilizavam a lousa/quadro. Ao menos em um primeiro momento, tal valorização aparece como algo possivelmente fora de lugar, pois se alunos valorizam a dinamicidade e, ao menos dentro de certa ideologia, esta dinamicidade estaria na utilização de materiais que estimulassem a percepção audiovisual dos

---

<sup>154</sup> Do original: Let me see. I think one, this teacher is, or he was a phenomenal teacher, like in teaching the material that his class was about. However, I didn't really learn anything in this class because while he was really good at what he taught, he was incredibly lenient. And this was like the first class I took when I transferred to public school, and I was trying to make friends and I kind of just fully focused on that. And I talked like the entire time during his class in the back with a girl that I met and was becoming friends with. And he he never, ever, ever said anything about how much I talked to her in class, how much I was on my phone. Um, and yeah, that was like the first, first class in high school that I didn't get an A in because I just didn't pay attention. And he didn't say anything, but he was, he was so... When I did pay attention, like he explained the material so well and he was really helpful when I went to him for help, that he was so good at teaching that stuff. He just didn't hold us to a high standard. And he kind of like, let us learn from our own mistakes, I guess. Which could be good. But think a little bit of guidance at that age would have been nice.

alunos, assim como os produtos da indústria cultural. Entretanto, alunos que já possuem certo conhecimento tendem a aprender menos quando recursos multimídia são utilizados, sendo estas apresentações valiosas apenas para alunos que não possuem nenhum conhecimento prévio do assunto (KALYUGA, 2013). Emprestamos a ideia de Ingold (2015) que aprender conhecimentos que foram estabelecidos por nossos antepassados significa acompanhar uma trilha mental. Os professores que utilizam o quadro dão forma a este caminho, ao riscar a lousa com o giz, guiam os alunos através de trilhas mentais que os permitem (re)produzir os conhecimentos já estabelecidos pela humanidade em seus corpos em um ritmo que deixe tempo para tal, bem como, ao contrário de apresentações pré-preparadas, um professor quando utilizando a lousa pode realizar desvios e reorganizações na forma que o conteúdo está sendo apresentado de maneira dinâmica, utilizando como norte questões realizadas pelos discentes, ou mesmo suas reações. A autoridade do docente se conecta a possibilidade de conseguir, com êxito, fazer com que os alunos atravessem tais trilhas mentais.

A legitimidade e a potência da escola parecem se ancorar naquilo que a escola era, mas que parece estar deixando de ser, ao menos para nossos interlocutores de ambas as universidades. Seria a precariedade de vínculos entre professores e alunos, que limitam as possibilidades de um conhecimento aprofundado que arremessaria os alunos a buscadores *online*, cursinhos *online*, e toda uma caça na *Web* por recursos e orientações que eles não recebem na escola? Seria quando a escola não provê o que estes alunos esperam, ou precisam, que eles se aventuram *online*, em ambientes que tentam se interpor a escola, para procurar conteúdos escolares? Como afirmam Burrell e Fourcade (2021), nenhuma profissão escapa a uma segunda opinião buscada na *web*, a menor insatisfação ou desconfiança um buscador *online* é acionado. Podemos perceber que a Internet aparece como um referente autoevidente, um local no qual tudo, ou quase tudo pode ser encontrado. Não à toa, percebemos uma valorização de professores que apresentam características comunicativas que ressoam elementos da Indústria Cultural. Entretanto, nossos interlocutores, ao menos, valorizavam justamente docentes que não mediavam o contato deles com a Internet, mas forneciam o que os materiais hospedados em ambientes digitais não oferecem, desde uma explicação diferente ou a indicação de um material que permitisse aprofundamento, ou mesmo, certo rigor que elevasse os padrões dos alunos.

## Capítulo 6 - Estudantes estudam

Neste capítulo, teceremos algumas considerações sobre as maneiras que em ambientes não-institucionalizados, nossos interlocutores estudavam, especialmente considerando três habilidades humanas arbitrária, mas racionalmente escolhidas para compreender as corporificações de uma autoridade escolar ou de uma autoridade tecnológica. Algumas considerações preliminares, no entanto, são necessárias para tal. A primeira destas é que o ato de estudar sozinho era valorizado, por parte considerável de nossos interlocutores.

Tabela 6.1: Grau de concordância com a frase “Estudar sozinho é importante para uma boa nota no ENEM/ Studying alone is fundamental for a good GPA<sup>155</sup>.”

	Concordou Plenamente	Concordou Parcialmente	Nem concordou, nem discordou	Discordou parcialmente	Discordou Plenamente
Interlocutores da UFSCar	34 (31%)	29 (27%)	25 (23%)	14 (13%)	6 (6%)
Interlocutores da SCU	15 (17%)	28 (32%)	25 (29%)	16 (18%)	3 (3%)

Apesar de parte de nossos interlocutores se abster de tal pergunta, ou então discordar em algum grau, podemos perceber uma valorização do estudo solitário, sobretudo entre os estudantes da UFSCar. O contato e o compartilhamento de estratégias de estudo com os colegas também era algo valorizado por nossos interlocutores, principalmente pelos discentes da universidade brasileira, os quais quase 60% assinalaram que concordavam com a afirmativa plenamente.

Tabela 6.2: Grau de concordância com a frase “Possuir colegas que também estudam para o Enem para compartilhar estratégias de estudo é importante. / Share or discuss study strategies with colleagues was important to enter college<sup>156</sup>.”

	Concordou Plenamente	Concordou Parcialmente	Nem concordou, nem discordou	Discordou parcialmente	Discordou Plenamente
Interlocutores da UFSCar	64 (59%)	26 (24%)	12 (11%)	2 (2%)	4 (4%)
Interlocutores da SCU	10 (11%)	34 (39%)	23 (26%)	19 (20%)	3 (3%)

<sup>155</sup> Nesta tabela indicamos as questões em português e em inglês, pois apesar de estruturalmente semelhantes a nota do ENEM e o *GPA* não podem ser considerados sinônimos ou correlatos.

<sup>156</sup> Nesta tabela também indicamos as questões em português e em inglês, pois apesar de estruturalmente semelhantes elas se baseiam em modos de acesso ao ensino superior diferentes.

Ao que tange a frequência com que essas conversas ocorriam, entre os interlocutores da UFSCar nota-se que elas ocorriam menos do que a sua valorização, ao passo que entre os alunos da SCU elas aparentam ocorrer em índices semelhantes em relação aos índices de valorização.

Tabela 6.3: Grau de concordância com a frase “Conversas sobre estratégias de estudo, ou sobre conteúdos com colegas que também iriam prestar o ENEM era algo frequente. / Conversations about study strategies or school content with colleagues who were also trying to enter college were something frequent.<sup>157</sup>.”

	Concordou Plenamente	Concordou Parcialmente	Nem concordou, nem discordou	Discordou parcialmente	Discordou Plenamente
Interlocutores da UFSCar	43 (40%)	26 (24%)	8 (7%)	12 (11%)	19 (18%)
Interlocutores da SCU	14 (16%)	35 (40%)	16 (18%)	15 (17%)	7 (8%)

Há uma grande contextualidade entre a valorização dos colegas, bem como, dos estudantes que consideravam o estudo solitário como algo fundamental para boas notas, seja na High School, ou então, no ENEM. Um apontamento de Willatt e Buck (2023) pode nos ajudar a compreender estes dados. Os autores asseveram que a ideia de um estudante solitário e compenetrado em seus estudos é um ideal ocidental, além disso o estudo e o aprendizado necessitam de dimensões intercorporais e comunicativas, como o contato visual. Dentre os nossos interlocutores pudemos verificar a valorização tanto do estudo solitário, quanto da troca de experiências e saberes com os colegas. Ou seja, apesar de arraigado e importante para dinâmicas escolarizadas, o estudo solitário não acontece fora de certo contexto social. Esta inserção do estudo em uma malha social, antecipa outra afirmação dos autores acerca das práticas de estudo. Para eles, a principal atividade do estudante não é aprender e sim estudar. Estas duas coisas podem caminhar juntas, como podem divergir. Pode haver momentos em que um estudante está estudando conteúdos escolares, mas não está os aprendendo. Todavia, assim como afirma Wenger (2013), se não os conteúdos escolares, algo está sendo aprendido. De mesmo modo que Ingold (2015), Willatt e Buck (2023) concebem o corpo como o ponto de partida para se pensar como aprendemos algo. No caso deste capítulo, nos debruçaremos sobre

---

<sup>157</sup> Nesta tabela indicamos as questões em português e em inglês, pois apesar de estruturalmente semelhantes elas se baseiam em modos de acesso ao ensino superior diferentes.

as dinâmicas que envolvem habilidades como a disciplina corporal, a memória e a atenção e suas relações com a utilização de telas, sobretudo de dispositivos digitais.

As corporificações das habilidades remetem a interações entre corpo e ambiente. A partir dos relatos de quatro interlocutoras, poderemos verificar a corporificação de habilidades clássicas dentro da tradição ocidental de estudo solitário, como a memorização de conteúdos, a atenção focada nos materiais de estudo e certa disciplina corporal esperada à realização destas dinâmicas. De mesmo modo, pode ser que nos deparemos com dinâmicas outras, como o consumo de música, pelos estudantes enquanto estudam (CALDERWOOD; ACKERMAN; CONKLIN, 2014) ou mesmo práticas multitarefas (BAILER; TOMITCH, 2016).

### **Vidas mediadas por tecnologias**

Em uma das primeiras entrevistas semiestruturadas, o UFSCar #20 apontou a existência de um recurso interessante, presente em seu celular.

A Apple disponibiliza o uso diário em comparação à semana e, tipo, eu uso 3 horas por dia o celular. Então, é bem pouco se comparado aos meus amigos, então nunca usei muito o celular, nunca foi minha praia. Eu uso o celular para ouvir música, no banheiro e só.

Após a afirmação do estudante, o pesquisador responsável pelas entrevistas buscou informações acerca de tal recurso, constatou sua existência não apenas em modelos da Apple, mas em celulares com o sistema Android<sup>158</sup> a partir da versão 9.0 também. Deste modo, dentro da característica reflexiva a qual a pesquisa apresentada se propôs, alguns interlocutores da UFSCar foram inquiridos acerca de seu tempo médio ao celular, em suas entrevistas. Aos interlocutores da SCU, duas questões do questionário se incumbiam de inquirir sobre o tempo dispendido em frente dos *smartphones*. A primeira perguntava acerca do tempo médio que estes estudantes utilizavam seus dispositivos. A segunda questionava se para responder tal pergunta eles haviam acessado as configurações do aparelho celular. Entre os interlocutores da UFSCar, muitas vezes, as respostas não apenas relatavam as horas de uso, eram compostas também por alguns comentários acerca do uso destes dispositivos. Nas respostas de nossos interlocutores da UFSCar, podemos perceber a variedade de comportamentos em relação ao uso do *smartphone*. Outro ponto a destacar é o alto tempo de uso relatado pelos estudantes. A exceção do aluno UFSCar #20 que afirmara que especificamente na semana da entrevista o celular apontava um uso maior que o habitual e da aluna UFSCar #81 que afirmou passar duas

---

<sup>158</sup> Ver: <https://vidasaudavel.einstein.br/bem-estar-digital/> (Acessado em 25/05/2023).

horas e meia por dia apenas no Instagram, os alunos oscilaram entre cinco e dez horas de uso diário do dispositivo digital móvel. Se pensarmos que oito horas e vinte minutos seria o tempo de sono ideal para que adolescentes não apresentem sonolência diurna (PEREIRA et al., 2015) e que dormir entre sete e oito horas é a recomendação de tempo de sono aos adultos (CHAPUT et al., 2020), podemos inferir que entre praticamente um terço até mais da metade das horas em que estão acordados, alguns de nossos interlocutores da UFSCar abaixo passam em frente a tela de seus *smartphones*. As horas em frente à TV, computadores pessoais, *videogames* ou outros dispositivos não são contabilizados pela média relatada pelo celular.

Tabela 6.4: Uso do celular por parte dos interlocutores da UFSCar

Interlocutor	Resposta fornecida após questão acerca do tempo dispendido no celular
UFSCar #4	Eu não sei. Deixa eu ver. Mas eu acho que umas seis horas. Agora com a faculdade é um pouco mais, porque fica vendo coisa no celular ao mesmo tempo. Mas deixa eu ver aqui. [aluna checa o celular] Ué, cadê? Em média cinco horas. Aqui. Média cinco horas. Mas na época da pandemia era um pouco mais [risos], que eu ficava até de noite vendo as coisas. Tipo passava do horário de estudar e eu ficava mexendo no celular.
UFSCar #6	Nossa! Agora até com o presencial, um pouco menos, mas umas dez horas, mais, talvez.
UFSCar #36	Na época da pandemia, sim. Eu... Meu celular inclusive, me avisava a quantidade de horas semanais que eu usava. E eu percebi que isso mudou muito agora que eu voltei a rotina de presencial e... Na época, eu chegava a usar umas oito horas o celular, assim. Ele dava média semanal de uso, era oito semanais. Às vezes chegava mais quando eu ficava até mais tarde acordada. Então passava o período... Praticamente metade do meu dia era na frente do celular. E aí, agora que voltou assim e até depois que eu entrei na faculdade, isso diminuiu muito. Agora está em cinco [a aluna ri].
UFSCar #24	Ah... Eu posso olhar aqui nas configurações, aqui no tempo de atividade. Mas acredito que eu deva ficar umas quatro, cinco horas por dia. Porque eu uso bastante para assistir série, eu assisto bastante séries na Netflix pelo celular. (...) Deixa eu ver... Dá mais ou menos umas cinco horas por dia. Assim, cinco a seis horas... Bastante, né? A gente até se assusta quando vê!
UFSCar #43	Tempo médio de tela cinco horas. Se bem que isso aqui tá meio bufado. Deixa eu checar, tem outra semana? Não tem. Ou tem? Porque isso é... Bom,

	<p>mas o fato é que nas últimas semanas eu fiquei assistindo série no celular, então aumentou bastante isso. Mas eu não costumo assistir série, então eu acho que estava um pouco menos antes, mas tudo bem.</p>
UFSCar #69	<p>Antes da pandemia, eu passava quase o dia todo no celular e no computador porque eu trabalhava com isso, né? Então, às vezes eu estava fora, eu estava fazendo qualquer coisa, o jantar, por exemplo. Se escutasse o barulho de WhatsApp, eu tinha que correr para ver se não era minha chefe. Mas depois que eu larguei o trabalho, eu trabalhava em hospital. Quando começou a pandemia... Então, imagina. Aí eu larguei o trabalho. Decidi me focar mesmo para estudar em casa. Eu acho que fora os estudos, porque eu usava o computador para estudar, mas para ver rede social, conversar, ligar essas coisas. Olha, menos de duas horas por dia. Era literalmente só para ver os e-mails, responder quem eu precisava. E no final da noite tinha a minha série. Tinha que ter minha série.</p>
UFSCar #79	<p>Eu sei, porque o celular vive gravando isso, eu vou abrir aqui para ver. Ai que vergonha! Eu tenho muita vergonha disso, eu não conto pra ninguém. (...) Minha média diária... Vou pegar de terça que terça é um dia que tem bastante coisa. Sete horas e quarenta e oito minutos.</p>
UFSCar # 81	<p>Ah, eu não sei, eu nunca contei, né [risos]. Eu não sei onde é que eu vi... Ah, acho que no Instagram tem um lugar que fala, tipo, o tanto de horas que você passou, assim, às vezes está lá duas horas e meia. Eu falo "nossa, eu sou a vergonha da profissão", mas assim eu nunca parei pra contar, não. Agora, eu reduzi muito, sabe? Porque às vezes faz mal pra mim, certas coisas que a gente vê no Instagram, ou alguma postagem, alguma coisa assim, então às vezes eu prefiro... - principalmente na pandemia, por exemplo, que ah, não sei o quê, pandemia, tantos mortos, não sei o quê. Aí às vezes eu reduzia o número de horas que eu passava em redes sociais, para não ver certos tipos de notícia, não ver certos tipos de <i>memes</i> que talvez pudessem me causar ansiedade, então assim, depende muito da época, também. Quando saiu a guerra da Rússia e da Ucrânia, eu ficava com gatilho, eu ficava com medo, porque as pessoas fazem aquele pânico, de "o que está acontecendo?", e aí, para eu não ficar em pânico, eu às vezes evitava olhar Instagram, olhar essas coisas, para não ficar mais nervosa, não ficar ansiosa, então assim... Esse</p>

	<p>tipo de coisa ajuda eu a diminuir meu consumo de redes sociais. Mas agora assim, tipo, eu tô meio que usando bastante, às vezes eu acordo, o celular tá ali do lado, eu reconheço que às vezes eu dou uma checada nas redes sociais. Mas depende muito do dia. Tem dia que eu passo longe do celular, eu quero só ler livros, eu quero, sei lá, aproveitar coisas muito mais legais que Instagram, porque o Instagram e celular é um entretenimento palpável ali, você olha, vai rolando ali, mas assim, depois no final das contas, eu percebo que eu não fiz nada legal, entendeu? Não é nem questão de produtivo, é questão de uma coisa legal, porque quando você vê um filme, você gasta o seu tempo para ver um filme, para ler um livro, você percebe que seu dia foi bom, você fez alguma coisa legal e realmente divertida, do que ficar, sei lá, olhando um monte de foto e postagem.</p>
UFSCar #82	<p>Hummm. Nossa, não sei. É que depende muito do dia, mas normalmente estou bastante tempo no celular. É porque a faculdade tem um horário bem flexível. Então tem dia que eu estou o dia inteiro na faculdade que não consigo tocar no celular. Tem dia que eu estou na faculdade, mas eu tenho que ficar no celular ainda pra fazer anotações, porque nem sempre levo <i>notebook</i>, então, estou sempre no celular.</p>
UFSCar #86	<p>Eu acho que umas oito horas, mais ou menos.</p>

Entre os interlocutores da UFSCar, o celular como parte do dia a dia pode ser constatado a partir destas respostas. Entre os interlocutores da SCU, 2/3, 67% dos respondentes consultaram as configurações de seu smartphone antes de responder à questão. Todavia, a diferença na distribuição entre aqueles que olharam e aqueles que não olharam o telefone para responder não é significativa. Quase metade de nossos interlocutores, na universidade californiana, responderam que passavam entre quatro e seis horas em seus *smartphones*.

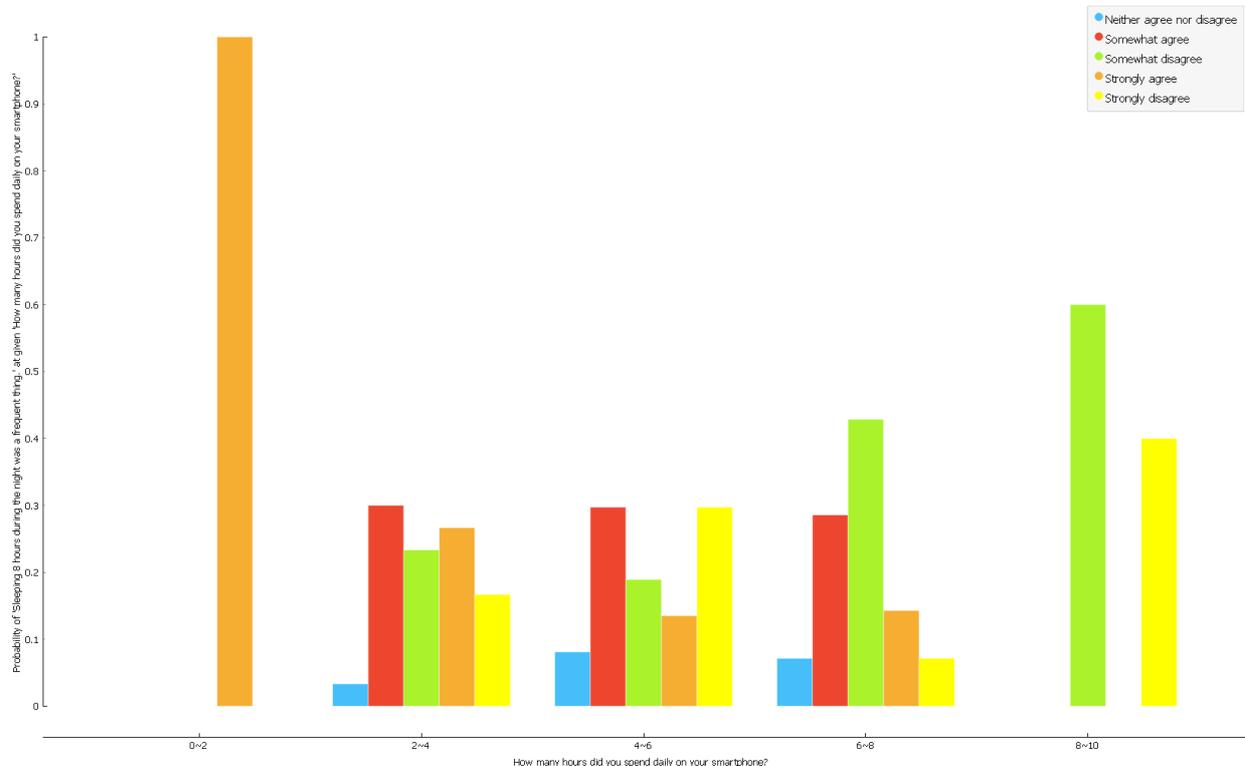
Tabela 6.5: Tempo de uso do celular entre os interlocutores da SCU

Entre zero e duas horas	Entre duas e quatro horas	Entre quatro e seis horas	Entre seis e oito horas	Entre oito e dez horas
1% (1)	34% (30)	43% (37)	16% (14)	5 (6%)

Apenas um aluno asseverou que utilizava o celular menos de duas horas por dia, mais de 1/5 dos estudantes utilizava o celular por mais de seis horas por dia. Cabe lembrar que

este tempo médio não considera o tempo que estes estudantes passam na frente de outras telas, como as de um computador, ou de uma televisão.

Gráfico 6.1: Probabilidade de concordância com a afirmação: “Dormir oito horas era algo comum” pelas horas despendidas no uso do celular entre os interlocutores da SCU



Como afirmado acima, apenas um estudante assinalou que usava o celular entre zero e duas horas diariamente, esse mesmo estudante respondeu que concordava fortemente com a afirmação que dormir oito horas por noite era frequente. No outro extremo vemos que entre os cinco interlocutores que responderam passar entre oito e dez horas em seus dispositivos móveis, 60% discordavam em parte da afirmação, ou seja, três, e os outros dois discordavam fortemente da assertiva. Apesar do número de interlocutores considerados acima ser muito baixo, interessante notar que há tendência de uma possível correlação entre problemas de sono e consumo de telas, algo já relatado na literatura em trabalhos como os de Dworak et al. (2007) e de Hisler, Twenge e Krizan (2020) que estão longe de esgotar os estudos que aferem tais relações.

A uma primeira vista nossos dados parecem corroborar esta ideia. Entretanto, ressaltamos que outras dinâmicas podem atrapalhar o sono, sobretudo de aspirantes universitários. Como no caso da estudante SCU #1 que, por vezes, acordava de madrugada para realizar seus trabalhos escolares, ou a discente UFSCar #82 que relatou:

Pesquisador: E você teve algum problema de sono, dormir demais, dormir de menos, durante o período de preparação?

UFSCar #82: Não, ele estava até regulado bem. Depende, na verdade. Quando eu estava trabalhando e estudando eu dormia muito tarde. Então, meu sono era totalmente bagunçado. Quando eu parei de trabalhar, eu organizei tudo certinho. Eu lembro, tinha horário certinho para dormir e eu acho que era dez da noite e acordava, acho que era cinco da manhã, mais ou menos. Aí fazia uma pausa na hora do almoço pra tirar um cochilo também, porque senão, eu não ia. Mas tinha um sono bem... bem regulado.

Diferenças socioeconômicas também impactam o sono dos jovens (BERNARDO et al., 2009). Enveredar por tais discussões nos distanciaria de nosso objetivo, todavia, cabe pontuar que outras dinâmicas de nossas configurações sociais, além do consumo exacerbado de telas pode impactar o sono das pessoas<sup>159</sup>. Mas é inegável a presença ubíqua de tecnologias baseadas em telas no cotidiano de nossos interlocutores. Por exemplo, “maratonar” séries era algo presente na vida de metade dos interlocutores da UFSCar e de 62% dos estudantes da SCU que responderam ao questionário.

Tabela 6.6: Grau de concordância com a frase “Maratonar séries, passar longas horas assistindo TV ou jogando games é algo frequente”.

	Concordou Plenamente	Concordou Parcialmente	Nem concordou, nem discordou	Discordou parcialmente	Discordou Plenamente
Interlocutores da UFSCar	21 (19%)	33 (31%)	13 (12%)	23 (21%)	18 (17%)
Interlocutores da SCU	25 (29%)	29 (33%)	15 (17%)	11 (13%)	7 (8%)

Uma outra questão inquiria os alunos se estes acordavam durante a noite para responder mensagens ou acessar redes sociais. A maioria discordou de tal assertiva veementemente. Entretanto, apesar de ser algo pouco comum, nota-se a existência de tais dinâmicas.

Tabela 6.7: Grau de concordância com a frase “Acordar durante a noite para responder mensagens e ver redes sociais é algo frequente”.

	Concordou Plenamente	Concordou Parcialmente	Nem concordou, nem discordou	Discordou parcialmente	Discordou Plenamente

<sup>159</sup> Crary (2014) possui interessante reflexão sobre como configurações sociais contemporâneas impactam o sono das pessoas.

Interlocutores da UFSCar	4 (4%)	14 (13%)	3 (3%)	14 (13%)	73 (68%)
Interlocutores da SCU	1 (1%)	10 (12%)	7 (8%)	23 (26%)	46 (53%)

A necessidade de se fazer presente no ambiente digital, pode inclusive, ser algo que se torne uma espécie de obrigação, uma fala da aluna SCU #2 é interessante neste sentido. A aluna relata que o consumo de mídias sociais, quando estudava em uma escola que proibia o uso de aparelhos celulares em suas dependências, era uma espécie de tarefa de casa a ser realizada diariamente.

(...) naquela idade, por algum motivo, as redes sociais pareciam tão exigentes. Pareciam quase uma tarefa. Como se eu tivesse que me envolver muito com as redes sociais. Então, era isso. Pode parecer estranho, mas acho que se eu não conseguisse acessar o dia todo, era como se fosse um dever de casa. Quando eu chegava em casa, tinha que acessar todas as minhas redes sociais e... me engajar e deixar meus amigos saberem que eu tinha visualizado suas postagens, o que é muito estranho. Mas agora eu me desconectei bastante das redes sociais, mas era muito, muito estranho sentir aquilo na época. Mas, sim, o fato de poder usar meu telefone durante as aulas na escola pública evitou aquela sensação de sobrecarga no final do dia. Além disso, durante as aulas, eu não ficava tão estressada, porque, se estivesse me sentindo sobrecarregada, eu simplesmente pegava o celular por um instante ou algo assim e não ficava. Eu ficava entediada com muita frequência. Então, eu só usava o celular e me sentia mais feliz no final do dia. Isso não quer dizer que... Obviamente, há muitos impactos negativos disso, porque eu estava me concentrando muito na vida social e me mantendo entretida. Mas... Então, isso definitivamente me afetou no sentido de que eu não estava prestando atenção tanto quanto deveria. Na escola particular era como se eu não tivesse outra opção a não ser prestar atenção constantemente nas aulas e estar... Obviamente, eu podia me distrair facilmente [risos], mas ainda era mais fácil prestar atenção o tempo todo e ouvir a maior parte do que estava sendo dito do que quando eu podia usar meu telefone [tradução nossa<sup>160</sup>].

---

<sup>160</sup> Do original: I noticed once I transferred, I was able to use my phone, um, after class because at that age, for some reason, social media just felt so demanding. It almost felt like a chore. Like I had to be engaging on social media a lot. So, it was. This sounds so weird, but I guess if like I wasn't able to get on all day, it was like a homework assignment. When I got home, I had to go through all my social medias and... and be engaged and let my friends know that I saw their posts, which is super weird. But now I've like disconnected from social media a lot, but it's super, super weird at that age how it felt. But yeah, so being able to use my phone during the school day at the public school did kind of prevent that like overwhelming feeling at the end of the day. And also, during classes, I wouldn't get as stressed because if I was getting overwhelmed, I would just get on my phone for a little bit or something and I wouldn't. I'd get bored very easily sometimes. And so, I just use that, and I feel like I felt happier at the end of the day. That's not to say obviously there are lots of negative impacts of that because I was focusing so much on like social life and keeping myself entertained. But. Yeah. So, then it definitely impacted me in that I wasn't paying attention as much as I should have. At the private school, it's like I had no other option but to constantly pay attention in classes and be... Obviously I could zone out easily [chuckles], but it's still easier to just pay attention the whole time and hear most of what is being said more so than when I'm able to when I was able to get on my phone.

Apesar de nossos interlocutores da UFSCar não relatarem uma pressão social para a utilização de mídias sociais ou outros elementos presentes em dispositivos digitais, o uso recreativo se mostrou constante e, ao mesmo tempo, diverso, múltiplo. A pandemia da Covid-19 aparece, neste momento, em algumas entrevistas, como algo que mudou a forma de se divertir, de relaxar, entre nossos interlocutores. Outro ponto a ser destacado são as falas tanto do UFSCar #20, como da aluna UFSCar #4. Ele afirmou passar mais tempo se divertindo no digital em períodos de “vagabundagem no ensino médio”, algo que diminuiu, não em razão da pandemia da Covid-19, mas da necessidade de foco nos estudos, demandado pela realização do ENEM e outros vestibulares. A estudante, por sua vez, delimitava o seu tempo de diversão através do digital. Nestes relatos, o digital aparece como o normal em momentos de não foco, ou então como algo que precisaria ser restringido.

UFSCAR #81: É, eu assistia série, filme, Netflix. Eu também via vídeo no YouTube, jogava algum joguinho no celular, eu dormia também. Deixa eu ver o que mais... Ah, eu escrevia, porque eu escrevo, né, sou escritora também, então assim, quando eu estava inspirada eu escrevia também, fazia parte dos meus hobbies, né. Antes da pandemia eu ia no cinema, ah, eu saía para passear no shopping, para tomar um sorvete no shopping, então eram coisas que me ajudavam, porque eu falava assim: "não, não é porque eu estou no cursinho que eu vou deixar de viver, eu não vou esperar para viver só quando eu entrar na faculdade", porque assim, tem gente que no cursinho fica maníaco, fica assim "não, eu vou só estudar, estudar, estudar, não vou sair, não vou ter vida, não vou fazer nada, vou viver enfiado no cursinho", aí não tem vida, não faz nada, não sai, não namora, não faz nada, quer deixar para curtir a vida quando chega na faculdade, aí, na faculdade, meu deus do céu, aí é festa e não sei o quê... não. Tanto que na faculdade hoje eu nem sinto aquela coisa de "ai, eu tenho que ir em todas as festas, eu preciso ir em tudo", porque assim, eu nunca passei vontade de nada no cursinho, sabe? Então, se eu queria ir no cinema, eu ia. Se eu queria tomar um sorvete, eu ia. Se eu queria comer uma esfiha no Habib's, eu ia. Então, assim... assistia minhas séries, meus filmes no tempo livre também, tipo, é... Depois de um dia de estudos ali, eu à noite: "ah vou ver um filminho aqui, vou assistir alguma coisa", então assim, vontade eu não passei. Aí, tipo assim, quando veio a pandemia, eu não pude sair de casa, fazer coisas que envolviam sair de casa, mas eu me divertia em casa mesmo, né, com Netflix, com joguinhos, com escrever.

UFSCar #43: Então, antes da pandemia, minha rotina era, basicamente estudar e à noite fazer esporte, que eu fazia fora e dentro da escola, então... Era muito bom. Mas na pandemia eu parei. Não porque eu parei, porque tudo parou. Mas então, foi bem ruim isso porque eu como... Eu faço esporte desde que eu sou bem criancinha. Então, parar de fazer isso foi muito ruim. Então, minha atividade de lazer ficou basicamente só no computador. Aí ficava principalmente em jogar e ver, assistir vídeo, série. Só que é muito ruim, porque o corpo tem que ficar cansado também.

UFSCar #20: Cara, eu... Ah sei lá velho, eu assisto o que ‘tá’ no ‘*trending*<sup>161</sup>’ assim, tá ligado, tipo, sei lá. Eu tenho uma namorada, então eu assisto, normalmente, o que ela fala assim: “amor, assiste”, aí eu assisto. Mas eu não sou um aficionado por séries e coisas do gênero. Hoje anime, animes eu assisto bastante, na verdade.

Pesquisador: Você acha que você começou a jogar mais, a assistir mais depois da pandemia?

UFSCar #20: Eu comecei a fazer menos, na verdade. Eu fazia mais nos meus períodos, tipo de vagabundagem do ensino médio do que depois quando eu foquei... A pandemia não me atrapalhou muito nesse quesito, eu acho.

UFSCar #4: Bom, antes da pandemia era mais mexer no celular, assistir série, mais ver redes sociais né. E depois... Durante a pandemia era menos. Eu evitei mexer muito e aí a parte de lazer era ficar mais com os meus animais, passear um pouco, caminhar em volta da praça, perto de casa, assim. Eu tentei me desligar um pouco mais, mas ainda tinha séries de final de semana. Eu delimitava o tempo.

UFSCar #82: Eu gostava muito, na verdade, de ficar... Eu estou tentando lembrar se na época eu tinha TikTok, mas eu lembro que depois que veio o TikTok eu ficava muito no TikTok. Mas eu ficava muito também no Instagram. Muito entre aspas, na verdade, agora que eu lembrei. Eu colocava a limitação de tempo no Instagram. Então ficava só meia hora por dia. “Deu meia hora. Vou parar aqui, encerro”...Deixa eu ver, Eu assistia muitos filmes também. Netflix o tempo todo. E eram sempre filmes guiados para objetivo de estudos. “Ah, esse aqui vai dar conteúdo pra redação”. Então eu ia lá e assistia.

Pesquisador: Você acha que aumentou o consumo desse tipo de lazer na pandemia, ou você manteve o que já fazia antes?

UFSCar #82: Eu acho que aumentou porque acho que logo no primeiro ano de pandemia eu acabei passando na faculdade e nisso eu estava em recesso e eu não tinha mais nada pra fazer, então eu não tinha que estudar para o vestibular. Aí eu fiquei muito, muito do meu tempo nas redes sociais e tudo mais.

Os relatos de nossos interlocutores da UFSCar, demonstram diversas formas de usos dos dispositivos digitais para o lazer, bem como, a existência de outras formas de lazer empregadas pelos estudantes. De qualquer forma, é possível perceber o quanto parte da vida destes jovens são os dispositivos digitais.

Entre as interlocutoras acima da linha do Equador, a presença dos dispositivos digitais em seu cotidiano também é notável. A SCU #2 afirma que mesmo quando estava com seus amigos, eles ficavam em seus celulares. Ao passo que a SCU #1 afirma que apesar de possuir

---

<sup>161</sup> O uso do vocábulo ‘*trending*’ indica as séries do momento, ou ‘em alta’.

um tempo reservado para checar seu *smartphone*, este não era seu principal enfoque, ao menos antes da pandemia da Covid-19.

SCU #2: Se eu estivesse sozinha, mas eu era incrivelmente sociável no ensino médio, então, na maioria das vezes, eu estava pelo menos com um amigo. Talvez, eu ainda estivesse no celular, mas quase todos os dias eu estava na casa de alguém ou algo assim. Hum, então sim, eu assistia muito ao YouTube no ensino médio. Essa era uma das principais coisas que eu fazia no meu celular. Sem dúvida, o YouTube e o Instagram, provavelmente. Mas sim, muitas vezes eu estava com alguém, mas na maioria das vezes, quando estava com alguém, ambos estávamos em nossos celulares [tradução nossa<sup>162</sup>].

SCU #1: Hum, eu diria que nem tanto. Acho que era mais algo como sair com meus amigos ou ir ao Starbucks, tomar um café, ou algo assim, ou sair para caminhar. Quer dizer, é claro que havia um momento em que eu checava o celular, mas não era como se eu apenas ficasse no celular depois da escola. Eu queria fazer algo com meus amigos. [...] Durante a pandemia, definitivamente eu ficava mais no celular porque... e no computador, porque eu não pude ver meus amigos por muito tempo. Além disso, eu costumava ligar para meus amigos e fazer *FaceTime* com eles no meu celular. Então, sim, com certeza. Acho que durante a pandemia comecei a usar muito mais a tecnologia [tradução nossa<sup>163</sup>].

Nesta seção, verificamos que o uso de dispositivos digitais fazia parte da vida cotidiana de nossos interlocutores, a partir de seus relatos, pudemos, de certa forma, divisar como aconteciam tais usos. Devido a imensa diversidade de possibilidades de uso, vislumbramos uma pequena fração destas. Destacamos também o quanto os interlocutores de ambas as universidades acionaram outras formas de lazer, as elencando em paralelo ao consumo de telas. A questão do alívio do tédio ao utilizar seus smartphones ressoa ao fundo nas respostas de nossos interlocutores, e reverbera uma literatura que já percebeu o uso destes dispositivos para tal fim (ALLABY; SHANNON, 2020; KIL et al., 2021; LEPP; BARKLEY; LI, 2016). Crary (2013) já havia estabelecido que na aurora da indústria cultural seu maior inimigo era o devaneio, o qual ela tentava substituir com seus produtos. Hoje, ao menor sinal de tédio a maioria das pessoas saca seu *smartphone*. Fato que, muito possivelmente, ao englobar a vida

---

<sup>162</sup> Do original: SCU #2: If I was alone, but I was incredibly social in high school, so the majority of the time I'd at least be with a friend. I might still be on my phone, but I was like at someone's house or something almost every day. Um, so yeah, I watched, watched a lot of YouTube in high school. Like that was one of the main things I did on my phone. Definitely YouTube and Instagram probably. But yeah, I was often with someone, but a lot of the times when with someone we'd both be on our phones.

<sup>163</sup> Do original: SCU #1: Um, I would say not really. I feel like it was more like hanging out with my friends or going to get like Starbucks or coffee or something or going on a walk. I mean, of course, it was like a time for me to check my phone, but it wasn't like I would just sit on my phone after studying. I would want to do something with my friends. [...] During the Pandemics, definitely more on my phone because... and in the computer, because I wasn't allowed to see my friends for a really long time. And like also, I used to call my friends and FaceTime my friends on my phone. Um, so yeah, definitely. I think over the pandemic I started using my technology a lot more.

cotidiana da maior parte dos seres humanos, contribui aos altos índices de uso diário do aparelho entre nossos interlocutores. Simultaneamente, o uso de dispositivos digitais decresce a partir da execução de outras atividades de lazer. Allaby e Shannon (2020) apontam que o uso dos *smartphones* decrescia quando seus interlocutores se engajavam em atividades de lazer estruturadas, como uma aula de dança, ou a prática de algum esporte. Sendo que a perspectiva de ficar um tempo sem ter nada para fazer pode gerar ansiedade (LEPP; BARKLEY; LI, 2016), sendo que alguns trabalhos defendem que atividades de lazer que sejam alternativas a rolar os *feeds* de redes sociais e trocar mensagens devem ser incentivadas (KIL et al., 2021). Quando nosso interlocutor UFSCar #43 relata que apenas se sentia bem se tivesse feito algo “útil” durante seu dia, podemos ver que estas ideias não estão apenas em discussões acadêmicas que visam propor como alternativa ao consumo desenfreado de conteúdos via *smartphone* a realização de atividades de lazer estruturadas. Ou seja, há algo no ar que sugere que as pessoas em alternativa ao consumo de telas devem consumir algum serviço como pagar aulas de dança, por exemplo, ou então produzir corpos saudáveis através de práticas esportivas. Em todos esses casos parece rondar uma lógica produtiva que coloniza a vida humana de diversas maneiras seja através do consumo desenfreados de dados pela tela de seus celulares, ou pelo incentivo ao consumo de outros tipos de produtos e serviços, ou mesmo do reforço de uma lógica que o tempo deve ser algo produtivo, usado para coisas “úteis”.

Outro ponto que se destaca nas respostas de nossos interlocutores elencadas acima é o quanto que a pandemia da Covid-19, impulsionou o consumo de materiais diversos através de dispositivos digitais. Alguns outros impactos do período de emergência global gerado pela pandemia desta doença, na vida de nossos interlocutores, serão discutidos na próxima seção.

### **Alguns impactos da pandemia da Covid-19, na vida de nossos interlocutores**

Em nosso questionário, uma questão destinada apenas aos estudantes da UFSCar perguntou o grau de concordância com a frase: “A pandemia da Covid-19 mudou radicalmente as formas de se estudar em casa.” À questão, 83% (89 alunos) manifestaram concordância plena. Mas quais foram estas mudanças? Ao serem questionados acerca das mudanças em suas rotinas de estudo acarretadas pela pandemia da Covid-19, nossos interlocutores apontaram diversas dinâmicas, que ilustram a diversidade de impactos causados pela emergência sanitária. No caso da estudante UFSCar #4, seus momentos de estudo foram impelidos à madrugada, já ao que concerne a interlocutora UFSCar #6 o ruído de seus pais pela casa a desconcentrava.

UFSCar #4: Antes da pandemia era mais calmo, porque só tinha eu em casa. E depois com a pandemia, aí tinha muita gente na minha casa. Porque morava

em várias pessoas e aí era um pouco mais conturbado. Mas o ambiente acho que era mais ou menos a mesma coisa.

Pesquisador: E esse monte de pessoa te distraía do estudo ou você conseguia abstrair bem?

UFSCar #4: Não. Me distraía muito. Eu tinha que estudar de madrugada, enquanto estava todo mundo dormindo [a aluna ri]. Os cachorros latindo, as pessoas falando, não tinha como. Eu tinha que estudar de noite ou bem de manhãzinha, mas dificilmente eu conseguia acordar cedo.

UFSCar #6: A minha mãe, acho, que nesse período de pandemia, minha mãe e meu pai, por um tempo também ficaram de licença do trabalho por ser grupo de risco. Então tinha os dois. Na verdade, meu pai trabalhava remoto, então tinha meu pai trabalhando. Eu escutava meu pai trabalhando e aí tinha minha mãe, que às vezes ia lavar louça, então fazia barulho. Ela também estuda, então ela estava vendo sempre vídeo aula. Então era assim, era complicado.

Entretanto, dentre nossos interlocutores da UFSCar, alguns fizeram do período pandêmico uma oportunidade de estudo.

UFSCar #69: Antes da pandemia, eu acho que pra mim, é que eu não sou muito sociável, né? Então, a pandemia em si me ajudou bastante, justamente porque as pessoas tinham esse negócio de usar a internet, de fazer grupos de estudos, tudo. Mas na pandemia meio que se tornou obrigatório as pessoas se juntarem no [Google] Meet, enfim. Então isso me ajudou. Então, uma coisa que para mim era quando dava, na pandemia era quando dava para eles e para mim sempre dava. Então foi completamente o oposto. E por ter que estar estudando em casa, o número de materiais na internet aumentou muito. Não só aumentou como também a divulgação de como estudar individualmente em casa, não individualmente, porque na verdade continuava com grupo de estudos. Mas estudar em casa [ênfase] mudou muito. Antes, eu via o estudar em casa como ser autodidata. E na pandemia não... Me mostrou que ser autodidata não é você estudar em casa é você buscar por conta própria as matérias, o que você está, o que você precisa melhorar, buscar o conteúdo, mas não necessariamente você precisa estudar sozinha. Então eu acho que isso para mim mudou muito na pandemia, a visão de ser autodidata e de estudar em casa.

UFSCar #82: Um pouco antes da pandemia eu estava... Eu tinha decidido que eu ia parar de fazer faculdade e parar de trabalhar também. Então eu disponibilizei, tipo tempo integral para isso, para o estudo do Enem. Então eu sinto que não teve muita alteração. O que eu alterei mais foi... Tentar passar alguns tempos a mais aqui, por mais que tinha restrição, tinha amigas que eram vizinhas, sabe? E nisso ninguém saía, nem nada, então elas acabavam visitando. Então elas iam em casa para tentar me distrair um pouco, porque eu estava muito tempo presa naquele ambiente de estudo. Então eu tentei diminuir um pouco mais a carga de estudo que eu tinha, que eu tinha antes da pandemia. Porque eu comecei a querer estudar coisa de oito, dez horas de estudos e isso não rende nada, só causa estresse. Então, tipo tem uma pandemia, eu fiquei extremamente estressada e eu tive que reduzir a carga de estudo pra poder não surtar, né?

UFSCar #81: É que, assim, né... momentos diferentes, né? Então, assim, presencial era muito bom, foi bom muito e tudo mais, principalmente no meu primeiro ano [de cursinho], até o segundo ano que eu tava super empolgada

para aprender, eu era super empolgada. No terceiro ano, já começou a meio que... meu terceiro ano naquele mesmo lugar, já começou a me saturar, porque era frustrante você estar no mesmo lugar, assim, tipo "ai, eu de novo aqui..." e sei lá, eu estava me sentindo com vergonha, de estar aqui pela terceira vez e tudo mais, e lá no cursinho da FAMEMA [Faculdade de Medicina de Marília], como os professores, tipo, eram os próprios alunos, tipo, eles não eram professores formados e às vezes eles não tinham muita paciência, às vezes eles chegavam meio estressados da faculdade e descontavam na gente, aí eu era meio esquentada também, eu tretava com eles também. Porque assim, como muitos deles eram da mesma idade que eu, ou mais novos que eu, então assim, pessoa falando alto pra mim eu falei "não, pera lá!", entendeu? Eu ficava meio assim, aí começou a desgastar, né, enfim. Aí, eu consegui vaga, bolsa no outro cursinho, no cursinho particular da cidade. Foi muito melhor, assim, eu peguei o presencial deles, foi maravilhoso, foi incrível... Ah, e outra coisa que eu queria te falar, é que o cursinho eu estava fazendo em Marília, só que eu morava numa cidade a 35 quilômetros de Marília, então eu pegava ônibus todo dia. Eu estudava à noite, só que pra conseguir chegar no cursinho a tempo eu tinha que sair da minha cidade de tarde, três horas da tarde que era o único horário que tinha ônibus. Depois, se eu pegasse outro ônibus, eu chegava atrasada, então eu tinha que chegar muito cedo, eu chegava umas duas horas antes de começar a aula e eu ficava na biblioteca estudando, aí depois acabavam as aulas dez da noite, eu pegava o ônibus dos estudantes pra voltar para a cidade onde eu morava, e era muito cansativo, eu chegava em casa meia-noite, aí jantar, dormir... e estudar e começar tudo de novo e depois voltar para o cursinho, era muito cansativo. Aí, quando eu troquei de cursinho, no meu quarto ano de cursinho, eu tinha conseguido assim... é, sei lá, meus pais... decidiram que eu iria morar em Marília mesmo, então eu estava morando num pensionato, pra ficar mais perto do cursinho, porque o cursinho era durante o dia, né, era de manhã, mas dois dias na semana, segunda e terça, que era aula o dia todo; no restante da semana era aula só de manhã. Aí eu estava morando em Marília, tudo, e eu estava gostando, porque é uma cidade maior, é uma cidade que eu gosto... assim, eu estava muito empolgada para conhecer pessoas novas, pessoas no cursinho novo, com professores formados mesmo, então eu nunca tive nenhum problema com aqueles professores, porque eles sabiam lidar com a gente, tipo, nenhum professor abusou da autoridade com a gente, nenhum... eles tinham, é... acho que eles manjavam de pedagogia, sabe? Então, assim, eles sabiam lidar com a gente. E aí, veio a pandemia, né, obrigou a gente a voltar pra casa, eu voltei pra casa dos meus pais, deixei de morar em Marília, né, voltei pra casa, fiquei meio frustrada, porque eu estava empolgada em morar na cidade nova, de conhecer pessoas novas, eu estava com planos de... sabe? Sabe quando a gente quer mudança e quer conhecer pessoas novas? Então, eu estava nessa fase, aí veio a pandemia, só que assim, o que eu pensei foi o seguinte: bom, pelo menos em casa, eu não vou passar tanto nervoso, pelo menos em casa eu 'tô' protegida e, assim, eu vou aproveitar que muita gente agora com a pandemia vai parar de estudar, desanimar de estudar, aí é que eu vou continuar estudando, porque assim, já é uma quarentena, a gente não vai poder fazer nada lá fora, não tem nada lá fora para fazer, a gente é obrigado a ficar em casa, então eu vou estudar, entendeu? Não tem pra onde ir mesmo, eu vou estudar, vou estudar e passar no vestibular. Porque, eu falava assim, não, todo mundo ficava naquele cenário pós-apocalíptico e não sei o quê, "aí o Armageddon, aí fujam pras colinas" e não sei o quê... Eu falei "não, gente, pelo amor de Deus, né, quando isso acalmar, vai ter o mundo lá fora, quando isso acabar eu vou querer ter vaga na faculdade, então eu vou continuar estudando", entendeu?

O aluno UFSCar #20 apesar de decepcionado com a forma como sua escola encarou o período pandêmico, assinou cursinhos *online* e se dedicou aos estudos.

UFSCar #20: (...) começou em março, a pandemia né, eu tive um mês de aula, basicamente, presencial. Eu retomei a rotina de estudo, só que de uma maneira muito mais intensificada. Na rede Objetivo quando você compra o material, você compra o material didático, que é o material normal, tem uns textos, exercícios, propostas para dar em sala de aula e junto vem um caderno de TC que é tarefa de casa. Esse caderno de TC, ele é separado por módulos e cada módulo tem de 10 a 40 exercícios. Então, eu me propunha como meta, tipo realizar, tipo uma aula foi dada, um módulo foi dado em sala de aula, na minha casa eu revisava o módulo que foi dado e fazia todos os exercícios. Não importava se eram sete, se eram dez ou se eram 40. Eu tinha que fazer todos. Então era uma rotina muito mais intensa. Aí começou a pandemia. Aí a minha escola demorou muito pra transicionar da maneira física para... pra EaD. Então, eu comecei a voltar a estudar de maneira efetiva, com auxílio da escola, por volta de junho. Então eu fiquei três meses sem nada, tipo sem amparo, tipo, só fazendo TC... Han... De forma basicamente, paliativamente, com conhecimentos que eu já tinha adotado no primeiro e segundo ano. Porque na rede Objetivo, o terceiro ano é basicamente um ano de cursinho, você aprende toda a matéria do ensino médio no primeiro e segundo e no terceiro ano você simplesmente tem revisão. Então, eu já tinha anotação de algumas coisas e eu fui fazendo conforme eu tinha as anotações, até a minha escola dar um sinal de vida de que as coisas iam voltar, mesmo que de forma EaD. Então, eu acho que a pandemia me... Apesar de eu ter voltado a estudar de uma forma mais efetiva, ela me prejudicou bastante porque eu estava naquela incerteza, tipo, tá bom, eu vou ter auxílio dos meus professores ou vou ter que fazer as coisas sozinho? Eu assino um cursinho *online* ou eu espero a escola voltar? Então, tipo, foi bem no meu ano de vestibular e foi tipo, extremamente confuso, como que... Como que eu ia fazer pra estudar durante a pandemia?

Nos casos das estudantes UFSCar #79 e UFSCar #36 que possuíam uma boa estrutura física para estudar, como escrivatinhas grandes e um espaço privado para tal, mesmo que fora do planejado pelos seus respectivos cursinhos, estudaram dentro de seu ritmo e lograram a aprovação na UFSCar.

UFSCar #79: Eu sempre fui muito mais de assistir a aula e prestar muita atenção na aula do que de ficar estudando por horas, fazer muitas coisas. Às vezes, eu brinco que eu falo que “eu não sei como isso aconteceu, que eu passei em medicina”, porque eu via as pessoas estudando muito em casa, tipo muito, muito, e eu não. Tipo, meu deus. E o pessoal sempre fazia resumo. Eu não fazia resumo de chegar ler o livro e ficar escrevendo, fazer aquelas cartinhas, tipo [a estudante faz um gesto com a mão que parece indicar que as tais cartinhas seriam *flashcards*]. Eu assistia as aulas, e em casa eu fazia os exercícios dessas aulas, só isso mesmo. Tipo, assistir aula e fazer exercícios. Na pandemia, eu tentei manter isso. Só foi mais difícil porque estava sozinha em casa sem... E aí eu atrasei bastante o assistir as aulas eu não consegui assistir as aulas em casa direito. Aí eu deixei de assistir muitas aulas no final do cursinho, muitas mesmo. Mas, todas as aulas que eu assistia eu tentava fazer, tipo, todos os exercícios da apostila em seguida.

Pesquisador: Como era o ambiente que você estudava na sua casa? Adaptou ele na pandemia?

UFSCar #79: Era no meu quarto mesmo. Aí agora, inclusive na universidade, já tem um quarto separado para estudar, que não é o meu próprio quarto. Eu acho isso muito melhor porque você estudar com a sua cama atrás de você, acho que não ajuda muito [a estudante sorri]. Só que quando eu estava no ensino médio, eu ficava um pouco na escola porque as aulas acabavam umas três e meia da tarde, aí ficava até umas cinco, seis na escola fazendo exercícios. No cursinho, as aulas iam mais até o fim da tarde mesmo. Quando era presencial, então tipo tinha que fazer os exercícios em casa e na pandemia tinha de fazer tudo em casa, então era pior. Mas, tinha uma estrutura bem boa para estudar em casa. Tinha uma escrivaninha bem grande, computador funcional.

UFSCar #36: Então, eu tinha começado a fazer um cursinho antes da pandemia que eu tinha... Eu já tinha tentado três anos que eu queria medicina, então eu estava fazendo cursinho e aí começou a pandemia. O meu cursinho não conseguiu se programar para trazer para o EaD, então eu meio que tipo... Assim, não conseguia acompanhar o jeito que eles estavam fazendo, porque eles também não conseguiam se programar, então eles ficavam mandando as coisas no [Google] *classroom*, uma aula gravada. Estava bem, bem chato e eu sempre tive muito problema de estudar em casa, eu não consigo. Então, isso para mim era muito difícil, de seguir uma rotina, de sentar para estudar, então, era muito complicado. Aí nesse meio tempo eu assinei um curso *online* porque eu sabia que a plataforma já tinha esse preparo, né? E então, aí, eu seguia, mais ou menos, o cronograma deles ao invés do cursi... Do outro cursinho que eu tinha. Porque por mais que eles tivessem um cronograma de quando eu fui lá. Pra mim, não estava mais funcionando porque eu estava em casa e isso para mim era difícil. E então teve um pouco de... meus pais pegaram no meu pé para... falaram “você tem que fazer” ... Porque era assim, meu pai falou pra mim que esse seria meu último ano de cursinho, então teria que passar de um jeito, ou de outro. E então, eu nos últimos seis meses para o ENEM, que daí eu comecei realmente a estudar, que eu pegava, sentava para fazer... E... Mas eu peguei, foi bem complicado, porque começou a pandemia, a gente sabia incerto se ia voltar ou não. Então eu fiquei muito nessa e aí acabei deixando as coisas, porque eu não tinha essa disciplina e porque o presencial me forçava essa disciplina. Agora em casa era bem complicado. Então foi assim. Aí por essa questão, meus pais tiveram uma conversa comigo, tipo “você vai ter que passar em alguma coisa” e a enfermagem já tinha sido considerada como segunda opção. Então, eu sabia que não ia dar pra medicina. Então, eu falei eu vou focar na enfermagem, na UFSCar. E foi isso que eu fiz. Nesse processo de estudar, eu montei um cronograma a parte, sozinha para mim, que eu sabia que talvez eu conseguiria seguir e fui fazendo o que dava.

Não apenas alunos que estavam se preparando para o ENEM foram obrigados a mudar suas rotinas de estudo, em função da pandemia da Covid-19. A interlocutora SCU #1 realizou uma detalhada descrição de como a interrupção das aulas presenciais e de certas expectativas desregularam seu ritmo de estudos.

SCU #1: Honestamente, acho que estava muito bem antes da pandemia. Eu tinha uma rotina de estudos muito boa. Eu colocava meu celular em outro cômodo e tinha um livro ou um guia de estudos para escrever e revisar. E isso

era para aulas como história e esse tipo de coisa. Depois, minha mãe me ajudava, ela lia perguntas e eu respondia. Mas para matemática, era um pouco mais complicado, porque é uma matéria muito difícil, para mim. Então, geralmente, eu fazia um FaceTime com meus... tipo, ligava para meus amigos que eram melhores em matemática e depois resolvíamos juntos os exercícios da matéria. Então, nós parávamos um minuto, fazíamos o problema e trocávamos as respostas. E se um de nós acertasse e o outro não, explicávamos para a outra pessoa como tínhamos feito.

Pesquisador: A pandemia afetou sua rotina?

SCU #1: Sim, a pandemia, realmente... Sinto que ela realmente bagunçou minha rotina. Porque, então, ela aconteceu no meu último ano do ensino médio. Então, eu só tive metade do meu último ano presencialmente. E depois disso, todas as minhas aulas passaram a ser *online*. As aulas do ensino médio se tornaram muito fáceis. Era, basicamente, um sistema de aprovação e reprovação para acomodar tudo o que estava acontecendo. Então, era como se você só precisasse aparecer *online* e fazer o teste. E mesmo que você não se saísse muito bem, o fato de tê-lo feito significava que você seria aprovada, portanto, havia menos incentivo para estudar, sabe? [tradução nossa<sup>164</sup>].

A pandemia da Covid-19 não afetou todos os nossos interlocutores do mesmo modo, mesmo dentro de um número limitado de interlocutores, em relação aos estudantes universitários totais de ambas as universidades, podemos perceber que apesar de parecer prejudicar alguns, outros estudantes utilizaram o contexto pandêmico ao seu favor como, no caso das estudantes UFSCar #69, UFSCar #81 e UFSCar #82. O caso do estudante UFSCar #20 que viu sua escola se inserir no ensino remoto, subaproveitando as ferramentas digitais e com baixo desempenho pedagógico também foi a realidade de outros estudantes, como os interlocutores de Segati e Jordão (2022). Sendo que o desafio de levar o ensino ao ambiente virtual foi ainda maior em escolas públicas (ARRUDA, 2020). Entretanto, deve ser levado em consideração que, possivelmente, brasileiros e brasileiras aspirantes à universidade que perderam o ritmo de estudo na pandemia, ou mesmo não possuíam condições materiais para

---

<sup>164</sup> Do original: SCU #1: Honestly, I feel like it was pretty good before the pandemic hit. I had a really good study routine going on. Like I would just put my phone outside of the room and I would just have like my book or my like study guide that I would write down and I would review the study guide. And this is for classes like history and that kind of thing. And then I would have my mom test me like she would read questions and I would answer. But for math, it was a little bit trickier because that's a really tough subject for me. So, I would usually like FaceTime with my... like call my friends who are better at math and then we would work through practice problems together. So, we would like take a minute, like do the problem, and then exchange answers. And if one of us got it right and the other didn't, we would explain to the other person how we got there. / Researcher: Interesting. And the pandemic hit about your routine? / SCU #1: Yeah, the pandemic, really... I feel like it really messed up my routine. Because so it happened my senior year of high school, right? So, I only got half of my senior year in person. And then after that, all of my classes kind of became they're all online, right? In high school, and they became really easy. So, it was kind of like a pass-fail system to accommodate for everything going on. So, it was kind of like you just needed to show up online and take the test itself. And it's like even if you didn't do that well, the fact that you took it meant that you would pass so there was less of an incentive to study, you know? Yeah.

estudar exclusivamente pelo digital, não conseguiram ingressar em uma universidade pública no mesmo ano de nossos interlocutores da UFSCar. Bem como, podemos nos indagar se estudantes estadunidenses sem uma estrutura que os permitisse acompanhar as aulas *online*, ou então por motivos outros, conseguiram se manter competitivos nos processos de seleção universitária do período. Dados apontam que no contexto estadunidense houve, um declínio no desempenho acadêmico e nas notas, logo no *GPA* – vital à concorrência de vagas na universidade – de estudantes da educação básica (FISHER et al., 2022), bem como, indicam um aprofundamento nas desigualdades educacionais já existentes naquele país (KUHFIELD et al., 2022). Os impactos da pandemia da Covid-19 às práticas de estudo atingiram todos os estudantes do ensino básico e todos os aspirantes ao ensino superior, todavia, estes impactos foram desigualmente distribuídos pelo tecido social. Contudo, avançar sobre esta seara escapa as possibilidades deste trabalho que contou apenas com interlocutores que lograram ingressar em uma instituição de ensino superior.

### **As corporificações da memória, atenção e disciplina corporal durante processos de estudo**

Durante a montagem deste texto, foi possível de maneira artificial dividir as habilidades de disciplina corporal, atenção e memória em diferentes tópicos, a fim de permitir uma compreensão detida de cada uma delas e de sua importância. Acima de tudo, pelos objetivos desta pesquisa e de seu referencial teórico, tal divisão na análise dos dados empíricos é apenas da ordem de organização, sendo que na vida prática de nossos interlocutores estas três habilidades atravessaram seus processos de estudo de tal modo que apenas podem ser separadas a partir de constructos racionais. Nesta seção, avançaremos sobre considerações analíticas acerca destas habilidades no cotidiano de estudantes, a fim de perceber se existem e quais são as reverberações de certo tipo de autoridade sobre as práticas de estudo de nossos interlocutores. Em um primeiro momento, discutiremos acerca de dimensões abrangentes destas habilidades, para depois, nos determos em quatro estudos de caso. Estes estudos de caso demonstram a variabilidade das corporificações de tais habilidades nos processos de estudo fora do ambiente institucional escolar. Deste modo, selecionamos como casos de análise estudantes que representam, potencialmente, configurações vividas por outras pessoas em situação semelhante, mas que não esgotam as configurações possíveis. Outro ponto a ser destacado é que apesar de os dois casos analisados entre interlocutoras da SCU apresentarem uma maior autoridade escolar e os estudos de caso entre interlocutoras da UFSCar apontar para uma autoridade tecnológica, isto não implica afirmar que esta é a regra de ambos os contextos e nem que esta foi uma tendência observada.

As tecnologias digitais e os buscadores *online*, como o Google, já foram considerados os parceiros perfeitos para um sistema de memória transitiva (WARD, 2013), ou mesmo substitutos máqunicos à memória humana (SANCOVSCHI; KASTRUP, 2013). Considerações como as realizada por Ward (2013), ou então, por pesquisadores como Sparrow, Liu e Wegner (2011) que afirmaram a partir de experimento que a utilização de buscadores *online* provocava o esquecimento por parte das pessoas, apesar de não conseguirem ser reproduzidas (HESSELMAN, 2020) e nem fornecer os indícios que permitam tais afirmações categóricas (MARSH; RAJARAM, 2019), sublinham a constância do uso de tais ferramentas e as preocupações de pesquisadores que investigaram tal uso. A cotidianidade do uso, já apontada por Rowlands et al. (2008) há quinze anos atrás, e o contato com esta literatura nos suscitou a inquirir nossos interlocutores se eles achavam possível prescindir da memória orgânica, dado o estado atual dos dispositivos tecnológicos que armazenam dados digitalmente, do espraiamento de dispositivos digitais pessoais e do uso de buscadores *online*. A forma como os interlocutores de ambas as universidades respondeu à questão, se encontra abaixo.

Tabela 6.8: Grau de concordância com a frase “Nos dias de hoje não mais precisamos memorizar/decorar informações, pois está tudo ao alcance das mãos, em uma pesquisa no Google.”

	Concordou Plenamente	Concordou Parcialmente	Nem concordou, nem discordou	Discordou parcialmente	Discordou Plenamente
Interlocutores da UFSCar	8 (7%)	26 (24%)	10 (9%)	39 (36%)	25 (23%)
Interlocutores da SCU	11 (13%)	24 (28%)	16 (18%)	29 (33%)	1 (1%)

O que primeiramente chama a atenção entre os interlocutores da SCU, é que apenas um estudante discordou totalmente da afirmação, enquanto entre os interlocutores da UFSCar, quase um quarto, 23%, discordaram completamente da assertiva. Entre os motivos de tal diferença pode ser que a necessidade que estudantes brasileiros possuem de memorizar conteúdos escolares para o ENEM explique, em alguma medida, o observado. Embora a maioria dos interlocutores da UFSCar tenha discordado da assertiva em algum grau e a maioria dos interlocutores da SCU manifeste concordância com a frase, em ambos os casos há um número considerável de estudantes que julgam possível prescindir da memória ao que tange a memorização de informações que podem ser acessadas através da digitação de palavras-chave em *websites* como o *google.com* e congêneres. Ao realizar uma análise comparativa com outras

categorias, salta aos olhos que entre os discentes da UFSCar, aqueles que concordaram totalmente ser possível prescindir da memória, 82% deles não conseguia passar longas horas sentado estudando sem verificar o celular. Ou seja, possivelmente, a maneira como dispositivos digitais são usados e a forma como os estudantes valoram os conteúdos na rede podem ajudar a explicar as respostas por eles fornecidas.

Durante as entrevistas semiestruturadas, questionamos nossos interlocutores acerca das técnicas de memorização utilizadas por eles durante seus períodos de estudo em ambientes não-escolarizados. Nos aprofundaremos acerca destas técnicas abaixo, quando fomos realizar as análises de casos específicos. Neste momento, destacamos interlocutores que possuíam *flashcards*, alunos que utilizavam canções ou frases que representassem fórmulas de física, por exemplo, a fórmula necessária para descobrir uma distância percorrida seria lembrada a partir da palavra “sorvetão”, e um aluno que consolidava seus conhecimentos, “dando aula”, em suas palavras, para colegas. Este último, inclusive possuía uma lousa em seu quarto a qual mostrou durante a entrevista semiestruturada. Dois apontamentos são relevantes neste momento. O primeiro remete a importância dos processos de descarga cognitiva (RISKO; GILBERT, 2016) nas dinâmicas de memorização utilizadas pelos estudantes, sendo que as informações externalizadas ao ambiente retornam atualizadas aos estudantes que em, alguns casos, conseguem as inscrever em seus corpos. O segundo alude a importância do ambiente para estes processos, afinal um quadro branco sendo utilizado como meio de explicar algo aos colegas muda esta dinâmica de explicação a colegas, a ponto de o interlocutor afirmar que “dava aula”. Dada esta importância do ambiente aos processos de estudo, perguntamos no questionário, aos nossos interlocutores, acerca da distração quando estudavam em ambientes institucionalizados e da distração quando realizavam seus processos de estudo em casa.

Tabela 6.9: Grau de concordância com a frase “A distração na sala de aula é algo frequente.”

	Concordou Plenamente	Concordou Parcialmente	Nem concordou, nem discordou	Discordou parcialmente	Discordou Plenamente
Interlocutores da UFSCar	18 (17%)	44 (41%)	19 (18%)	20 (18%)	7 (6%)
Interlocutores da SCU	18 (21%)	34 (39%)	13 (15%)	18 (21%)	4 (5%)

Em ambos os contextos, por volta de 1/5 de nossos interlocutores, frequentemente, se distraía na sala de aula, enquanto mais da metade dos estudantes da UFSCar e um terço dos estudantes da SCU que responderam ao questionário afirmaram que ao estudar em casa a

distração era frequente. Apenas um respondente em cada universidade afirmou que não se distraía em casa, de forma veemente. Apesar de pequeno, o número de estudantes que discordaram plenamente da afirmação acerca da distração no ambiente escolar representa 6% de nossos interlocutores da UFSCar e 5% dos interlocutores matriculados na SCU. Os interlocutores da SCU relataram se distrair menos em suas casas, em relação aos estudantes da UFSCar, no entanto há uma leve tendência nos dados que aponta os alunos da SCU como mais propensos a se distrair na escola, sendo que 4% a mais de estudantes responderam que concordavam plenamente com a distração ser algo frequente na escola.

Tabela 6.10: Grau de concordância com a frase “A distração ao estudar em casa é algo frequente.”

	Concordou Plenamente	Concordou Parcialmente	Nem concordou, nem discordou	Discordou parcialmente	Discordou Plenamente
Interlocutores da UFSCar	59 (55%)	31 (29%)	4 (4%)	13 (12%)	1 (1%)
Interlocutores da SCU	29 (33%)	33 (38%)	11 (13%)	13 (15%)	1 (1%)

Um dos fatores que pode levar a esta maior distração é a facilidade de acesso ao celular. Mais de um aluno indicou que deixava o celular em outro cômodo, ou até mesmo trancado numa gaveta, para conseguir focar no estudo de conteúdos escolares. Assim como, fora discutido previamente, as telas exercem uma atração fisiológica ao olhar humano, de modo a capturar a atenção para tão logo a transformar em distração. Aos nossos interlocutores foi perguntado se por vezes eles pegavam seus *smartphones* para realizar alguma tarefa e acabavam se distraindo, de modo a esquecer o motivo que os havia feito pegar o aparelho inicialmente. Entre nossos interlocutores da UFSCar, apenas 7% alegaram discordar totalmente de tal afirmação. Enquanto isso, dois terços dos interlocutores concordaram em algum grau com a sentença. Entre os interlocutores da SCU, 84% concordaram em algum grau com a assertiva, apenas 6% discordaram parcial ou totalmente do enunciado. Destes dados, podemos retirar que se distrair ao pegar o celular, a ponto de esquecer o motivo que levou a checagem do telefone é algo comum na vida destes jovens. Algo que corrobora o arcabouço teórico trabalhado em capítulos anteriores.

Tabela 6.11: Grau de concordância com a frase “Consultar o celular para uma tarefa simples, e se distrair vendo redes sociais, mensagens ou notificações e esquecer de realizar a tarefa (por exemplo consultar o horário ou uma anotação) é algo frequente.”

	Concordou Plenamente	Concordou Parcialmente	Nem concordou, nem discordou	Discordou parcialmente	Discordou Plenamente
Interlocutores da UFSCar	36 (33%)	36 (33%)	12 (11%)	17 (16%)	7 (6%)
Interlocutores da SCU	33 (38%)	40 (46%)	8 (9%)	3 (3%)	3 (3%)

O aparelho celular parece exercer uma certa força de distração sobre nossos interlocutores, de modo que em questão que perguntamos se conseguiam estudar sem olhar seus dispositivos móveis, foram poucos os respondentes que concordaram plenamente com a sentença. A distribuição das respostas denota também certa contextualidade de tal dinâmica. Entretanto, cabe ressaltar que a resposta mais assinalada pelos estudantes da UFSCar indica que 34% dos alunos concordavam parcialmente com a afirmação, enquanto os dados referentes aos estudantes da SCU sugerem que 45% deles possuía certa dificuldade de passar longas horas sentados e estudando sem conferir o celular, pois discordaram parcialmente da assertiva.

Tabela 6.12: Grau de concordância com a frase “Passar longas horas sentado estudando, sem olhar as notificações do celular, nem redes sociais e nem o WhatsApp é algo frequente.”

	Concordou Plenamente	Concordou Parcialmente	Nem concordou, nem discordou	Discordou parcialmente	Discordou Plenamente
Interlocutores da UFSCar	5 (5%)	37 (34%)	16 (15%)	29 (27%)	21 (19%)
Interlocutores da SCU	9 (10%)	19 (22%)	6 (7%)	39 (45%)	14 (16%)

Uma questão localizada em posição anterior a da tabela acima no questionário, desconsiderava o celular, e dentro deste cenário, a maior parte dos estudantes de ambos os grupos relataram possuir ao menos certa disciplina corporal para estudar. Mesmo que possamos vislumbrar taxas consideráveis de estudantes que discordavam de afirmativas acerca de passar longas horas sentados e estudando. Seria o smartphone um companheiro de parte de nossos interlocutores, sobretudo daqueles da universidade estadunidense, nos seus momentos de estudo? Pois, ao menos aparentemente, as interrupções geradas pelo aparelho parecem não ser consideradas, até que sejam explicitamente trazidas à tona. Para a interlocutora SCU #2,

particularmente quando estudava na escola que o uso de dispositivos digitais era proibido, o uso das redes sociais destinado à emissão para seus amigos, a fim de mostrar que ela vira o que eles haviam postado era considerado praticamente uma tarefa a ser realizada, de modo símile a lição de casa. Este exemplo longe de descrever ou sintetizar todos os casos possíveis, demonstra a centralidade que o uso de tais aparatos tecnológicos podem apresentar.

Tabela 6.13: Grau de concordância com a frase “Passar longas horas sentado estudando, fazendo apenas pequenas pausas para ir ao banheiro ou tomar água é algo frequente.”

	Concordou Plenamente	Concordou Parcialmente	Nem concordou, nem discordou	Discordou parcialmente	Discordou Plenamente
Interlocutores da UFSCar	33 (31%)	36 (33%)	15 (14%)	14 (13%)	10 (9%)
Interlocutores da SCU	9 (10%)	37 (43%)	13 (15%)	21 (24%)	7 (8%)

Algo a levarmos em consideração nestas respostas é a diversidade de realidades, e por conseguinte de ambientes de estudo possíveis para estes estudantes em suas casas, sobretudo em tempos pandêmicos. Bem como, as diferentes formas de ingresso na universidade e que demandam formas diferentes de estudo fora da escola. Normalmente, nossos interlocutores indicavam possuir espaços reservados para seus estudos, mas isto não indica que não havia dificuldades para estes estudantes ocuparem tais espaços, como no caso da UFSCar #4.

UFSCar #4: Antes da pandemia era mais calmo, porque só tinha eu em casa. E depois com a pandemia, aí tinha muita gente na minha casa. Porque morava em várias pessoas e aí era um pouco mais conturbado. Mas o ambiente acho que era mais ou menos a mesma coisa.

Pesquisador: E esse monte de pessoa te distraía do estudo ou você conseguia abstrair bem?

UFSCar #4: Não. Me distraía muito. Eu tinha que estudar de madrugada, enquanto estava todo mundo dormindo [a interlocutora ri]. Os cachorros latindo, as pessoas falando, não tinha como, eu tinha que estudar de noite ou bem de manhãzinha, mas dificilmente eu conseguia acordar cedo.

Ou seja, as distrações não apenas se encontravam nos ambientes virtuais, mas em diversas dinâmicas de convívio familiar que foram potencializadas pela pandemia da Covid-19.

A fim de discutir em detalhe como as três habilidades que selecionamos foram corporificadas por nossos interlocutores, nos deteremos a análises de caso. Selecionamos quatro pessoas que foram entrevistadas para analisar detidamente as corporificações das habilidades selecionadas e das autoridades descritas, até então, nesta tese. Primeiramente, serão

consideradas as duas alunas da SCU que se dispuseram à entrevista individual, após isto nos debruçaremos sobre dois estudos de caso que analisam as entrevistas com duas alunas da UFSCar. Ao selecionar quem seriam as interlocutoras da UFSCar, optamos por privilegiar corporificações diferentes daquelas observadas entre as alunas da SCU. Deste modo, advertese que estes estudos de caso não sintetizam os alunos das universidades as quais frequentam, mas ilustram quatro modos específico de corporificação das autoridades descritas neste texto. Ao examinar detidamente os dados fornecidos pelos nossos interlocutores e interlocutoras, de ambas as universidades, constatamos o quão imbricadas se encontram as dinâmicas que remeteriam à autoridade escolar, ou então, à autoridade tecnológica. Apesar da existência de diversas nuances entre um contexto local e outro, algumas dinâmicas remetem a processos que afetam ambos os locais.

#### Caso 01: Mesmo uma ‘boa’ escola não escapa das segundas opiniões *online*

A estudante SCU #1, nascida em 2002, realizou o fim de sua educação básica em uma escola pública situada a 40 minutos de carro da cidade de Santa Clara; ela cursava como *Major* o curso de Antropologia, e se descreveu como membro de terceira geração de uma família indiano-estadunidense. Em seu questionário, a aluna afirmou que utilizava o livro didático, guias de estudo, outros materiais impressos e vídeos do YouTube [study books, study guides, youtube, textbook] para estudar para as matérias avançadas que cursava na escola. Ela descreveu da seguinte maneira sua rotina no questionário: “Eu chegava em casa, comia um lanche e depois fazia uma lista de todas as coisas que tinha que fazer e tentava concluí-las o mais rápido possível” [I would come home eat a snack and then make a list of all of the things i had to do and then try to complete them as fast as possible]. Seu uso do *smartphone*, em média, ocupava entre duas e quatro horas diárias. Chama a atenção que a aluna respondeu a apenas cinco questões do questionário concordando plenamente com a afirmação exposta na tela. Estas questões remetem a importância dos materiais impressos para o estudo em casa; ao computador pessoal ser uma ferramenta de estudo e trabalho; que um bom professor consegue prender a atenção dos alunos; que um bom professor também é aquele que auxilia os alunos a memorizarem coisas de modo divertido; e que aquilo que aprendera na escola a preparou para a universidade.

Apesar de sua escola a ter preparado para o ensino superior, na entrevista individual, a discente afirmou que a instituição apresentava um ambiente extremamente competitivo, algo que era estressante e complicado, para estudantes medianos, como a própria aluna se descreveu. Em suas palavras:

Era uma escola pública muito competitiva. Muitos de seus alunos eram asiáticos ou indianos. Portanto, isso criava um ambiente muito competitivo. Muitas vezes, eu me sentia bastante estressada porque era preciso ser a melhor entre os melhores para se sair bem. E eu era apenas uma aluna mediana, então era um pouco complicado [tradução nossa<sup>165</sup>].

Em outro momento, ela reafirma o quanto a pressão acadêmica da escola acabava a estressando:

Na verdade, eu costumava me sentir muito estressada, porque tinha muita coisa para fazer no ensino médio. Eu tinha muito mais aulas do que na faculdade. E, como mencionei antes, o ambiente acadêmico exercia muita pressão sobre mim, então eu sentia uma pressão constante para ter sucesso e me sair bem. Portanto, havia muito estresse [tradução nossa<sup>166</sup>].

Ao nos depararmos com tais afirmações acerca do ambiente escolar de nossa interlocutora, o relato dela de períodos de exaustão, nos quais dormia incrivelmente cedo, e depois acordava durante a madrugada para finalizar seus deveres escolares, reverbera tal contexto. Ao contrário de interlocutores que durante períodos de preparação para o ENEM, por vezes, passavam períodos consideráveis sem estudar, isto devido ao ambiente escolar da SCU #1, não parece se apresentar como uma opção viável. Simultaneamente, podemos ver que tal ambiente que estressava a aluna não corroborou a uma afeição pelos estudos, pois, depois da interrupção das aulas presenciais, em razão da pandemia da Covid-19, a estudante, ao não se ver mais pressionada, abandonou seus antigos hábitos de estudo.

A escola onde a aluna cursou seu ensino médio se encontra entre as 1% melhores classificadas instituições públicas de ensino californianas<sup>167</sup>, esta classificação ocorre através dos resultados de testes realizados pelo estado. Todavia, a taxa de estudantes que finalizam os estudos na instituição, a situa apenas entre as 5% melhores do estado. Outro ponto importante é que a razão entre professores e alunos é de um docente para cada 25 estudantes. Se destaca, então, que a escola frequentada pela SCU #1 era um ambiente altamente estressante para ela, mas que ao mesmo tempo conseguia fazer com que seus estudantes performassem acima da média nos testes padronizados do estado da Califórnia, se considerarmos que a própria

---

<sup>165</sup> Do original: It was a really competitive public school. It was very like a lot of the students in it were primarily Asian or Indian students. So, it created a really competitive environment. And I often felt pretty stressed out there because you kind of have to be the best of the best in order to do well. And I was just an average student, so it was a little bit tricky.

<sup>166</sup> Do original: Uh, I used to feel really stressed actually, because I had a lot going on in high school. I took a lot more classes than I do in college. And like I mentioned before, the academic environment I was in was a lot of pressure, so I felt a constant pressure to succeed and do well. So, there was a lot of stress.

<sup>167</sup> Estas informações foram retiradas do *website*: <https://www.publicschoolreview.com/> (Acesso em 27/07/2023). Todavia, a fim de manter o anonimato da entrevistada não será compartilhada o nome da escola da interlocutora.

estudante se classificava como mediana em seus tempos de escola e que uma das poucas afirmativas que ela concordara plenamente foi precisamente uma que inquiria se a escola havia preparado à universidade - podemos inferir que boa parte de seus colegas deve também ter logrado acesso ao ensino superior.

Na instituição, o uso de computadores era incentivado. A interlocutora relata que os alunos eram impelidos a ir à biblioteca onde deveriam usar os computadores da escola ou seus aparelhos pessoais. O enfoque era a elaboração de trabalhos escolares através de tais ferramentas. Sendo que “como, realmente, aprender a usar um computador” não era abordado na escola da aluna. O uso de dispositivos digitais, não aparece nas falas da estudante quando descreve docentes marcantes em seu processo de escolarização, seja de modo positivo ou negativo, ao que tange a aprendizagem. Ao solicitar que descrevesse docentes com quem ela aprendera bastante e algum profissional que pouco contribuíra para sua aprendizagem, ela citou uma professora apaixonada pelo conteúdo da disciplina de história europeia, sempre disposta a auxiliar os alunos; e uma outra professora, da turma avançada de química que ensinava uma disciplina difícil e não possuía organização, o que impediu a aluna de aprender e a fez procurar ajuda fora da escola para compreender a matéria. De modo que a legitimidade de um docente como figura formativa, para a SCU #1, se relaciona com dimensões como os vínculos estabelecidos, ou então as atitudes profissionais da professora que ao desorganizadamente ensinar uma disciplina complicada, dificultou o aprendizado da estudante.

Parte da preparação à universidade foi realizada pela aluna fora do horário escolar em sua casa ao estudar para a escola e para testes padronizados. A aluna realizou o pré-SAT no segundo ano do ensino médio e o SAT no quarto, e último, ano. Como vimos, em seção anterior, a estudante antes da pandemia da Covid-19 obrigou as escolas interromperem a oferta de aulas presenciais a estudante possuía uma rotina que consistia em colocar o celular em um outro cômodo enquanto estudava, fazer suas tarefas de casa, rever através do livro didático e de anotações o que havia estudado, bem como, às vezes, pedia para sua mãe lhe fazer perguntas acerca da matéria. Em disciplinas, como matemática, na qual a aluna possuía maior dificuldade, ela, normalmente, realizava videochamadas com seus amigos e juntos solucionavam exercícios, se um acertasse e o outro não, a aluna ou sua amizade explicariam uma à outra como haviam chegado à resolução correta. O ambiente, no qual a estudante realizava seus estudos, quando organizado, a auxiliava. Além de deixar o celular em outro cômodo, a aluna também desligava o computador se não fosse o utilizar.

Acerca de seu ambiente afirmou:

Acho que ter um espaço realmente organizado também me ajudou, porque não consigo me concentrar quando as coisas estão bagunçadas. Hum... e sim, se eu não precisasse usar o computador, eu simplesmente o fechava, porque isso também poderia ser uma distração [tradução nossa<sup>168</sup>].

Esta resposta foi fornecida pela estudante quando o tópico da entrevista era o que ela fazia para se manter focada. Ou seja, o espaço por ela organizado era algo que a auxiliava nos processos atentos necessários ao estudo de conteúdos escolares. Normalmente, a aluna estudava sentada em sua mesa, ou então na cama, quando precisava escrever algum texto.

SCU #1: No ensino médio, eu sempre estudava em minha escrivaninha ou em uma mesa porque queria organizar minhas coisas e me concentrar de verdade. Sentar na cama era mais ... quando eu estava escrevendo um trabalho, porque era como se eu não precisasse ser tão organizada.

Pesquisador: Então, você conseguia ficar na sua mesa por longos períodos?

SCU #1: Sim, eu tentava. Para mim, se eu tivesse uma lista de coisas para fazer, não me levantava e ia fazer outra coisa a menos que tivesse terminado o que estava fazendo. Então, eu gostava de estabelecer uma meta para mim mesmo, como terminar isso até esse horário e depois fazer uma pausa, comer alguma coisa, dar uma caminhada ou algo assim. Depois, eu voltava e estudava novamente. Ou seja, eu fazia alguns intervalos [tradução nossa<sup>169</sup>].

A SCU #1 reitera a existência de uma lista a qual ela seguia, sendo que usualmente, realizava pausas no estudo para comer algo, ou fazer uma caminhada apenas quando finalizava um dos itens. A estudante aponta que ouvia música clássica, principalmente quando estava estudando matérias de humanas, como história, segundo ela, tal atitude era uma técnica para manter o foco. De acordo com suas afirmações, a jovem ouvia música clássica quando estava estudando matérias as quais não necessitava de uma concentração plena, durante os períodos de estudo, para as assimilar.

Hum, outras técnicas de foco... Honestamente, às vezes eu ouvia música, música clássica, e isso ajudava a me concentrar. [...] Honestamente, sinto que usava minha... Eu ouvia mais música quando estava estudando história e essas coisas, porque era mais uma questão de memorização e menos de realmente

---

<sup>168</sup> Do original: Hm, I think having a really organized space also helped me because I just, I can't focus when things are cluttered. Um... and yeah, if I didn't need to use my computer, I would just close my computer because that can also be distracting.

<sup>169</sup> Do original: SCU #1: In high school, I always studied at my desk or on a table because I wanted to lay out my things out and like really focus. And sitting in my bed is more of ... like if I'm writing a paper kind of thing because it's less like I need to be organized. / Researcher: So, and you could extend your on your table for long periods? / SCU #1: Um, yeah, I would try, and like for me, if I have a list of things to do, I can't like get up and move and do something else unless I finished the thing that I'm working on. So, I would like set a goal for myself, like finish this much by this time and then take a break, go eat something, go take a walk or something like that. Then I would come back and then study again. So, I would just set aside breaks for myself.

ter de me concentrar. Já em matemática, eu preferia quase o silêncio porque era algo muito difícil para mim e eu realmente tinha de me concentrar [tradução nossa<sup>170</sup>].

Todavia, ao estudar matérias nas quais possuía maior dificuldade, como matemática, a aluna preferia que o ambiente estivesse o mais silencioso possível, para que pudesse focar plenamente em seu processo de estudo. Matérias como matemática e química também eram tópicos que faziam a aluna recorrer a materiais presentes na Internet, ou então a colegas que dominavam mais a matéria, como relatado quando descreveu sua rotina.

SCU #1: E, eu também costumava usar vídeos do YouTube para me ajudar com química e matemática, especialmente. Eu achava que eles me ajudavam a aprender a matéria, se eu não a entendesse na aula.

Pesquisador: E esses vídeos, que você assistia, existia algum canal especial, eram vídeos gratuitos. Como isso funcionava?

SCU #1: Sim, eu encontrei alguns porque, se você for ao YouTube, há professores de matemática e coisas do gênero. Então, encontrei alguns professores de matemática que explicavam as coisas com muita clareza e eu os seguia, e o mesmo acontecia com química. Às vezes, eu procurava na Khan Academy, que é um site que tem várias ferramentas diferentes para diferentes assuntos, e todas são ensinadas de forma muito clara por um único cara. Então, eu procurava lá também.

Pesquisador: E sobre os *studygrams* ou perfis semelhantes, você acha que são boas fontes de motivação para estudar ou algo assim?

SCU #1: Sim, acho que sim. Eu e meus amigos usamos muito a Internet para nos ajudar, porque às vezes nossos professores não eram muito claros nas aulas. E quando você tem uma prova, ou algo assim, e não consegue ir até o professor para receber ajuda extra, é muito útil assistir a alguém *online* que possa complementar o material que você está aprendendo em sala de aula [tradução nossa<sup>171</sup>].

---

<sup>170</sup> Do original: Um, other focus techniques. Honestly, sometimes I used to listen to like music, like classical music helped me to focus. [...] Um, honestly, I feel like I used my like... I would listen to music more when I was studying like history and stuff because it was more like a memorization thing and less of like really having to focus. Whereas like math, I would kind of prefer almost silence because that was something that was really hard for me, and I really had to focus on it.

<sup>171</sup> Do original: SCU #1: And I also used to use YouTube videos to help me with like chemistry and math, especially. Because I felt that they were really good in helping me to learn the material if I didn't understand it in class. / Researcher: And these videos, that you watched, there is any special channel, there are free videos. How this worked. / SCU #1: Yeah, I like found a few because like if you go on YouTube there are like math teachers and stuff like that. So, I found a few math teachers who would explain things really clearly and I would follow them, and same with chemistry. Sometimes I would look on Khan Academy, which is like this website that it has a lot of different tools for different subjects, and they're all taught really clearly by this one guy. So, I would look there too. / Researcher: And about the study grams or similar profiles, do you think they are good sources to motivate to study or something like that? / SCU #1: Yeah, I think so because and I think me, and my friends used like online a lot to help us out because sometimes our teachers weren't very clear in class. And you know, when you have a test or something and you're not able to make it to your teacher to have extra help, it's really helpful to watch someone online who can supplement the material that you're learning in class.

A utilização de materiais hospedados na rede de computadores aparece nas falas da aluna, como algo complementar ao ensinado na escola. Aliás, este uso era limitado a poucos [few] professores e materiais que eram realmente elucidativos [really clear] em suas abordagens, declaradamente a aluna consultava tais materiais de apoio para temas das disciplinas de matemática e química. Sendo que estes materiais adicionais eram principalmente buscados quando a aluna possuía dificuldade em um conteúdo, ou então, quando não contava com um professor, ou uma professora, que a auxiliasse a percorrer as trilhas mentais como no caso da disciplina de química avançada.

Na entrevista, ao conversarmos sobre o que a auxiliava em processos de memorização, a aluna trouxe à discussão sua preferência por estudar através de materiais impressos. Declarou: "(...) nas aulas de história, o livro didático me ajudou muito. Eu também costumava fazer *flashcards* que eram muito úteis para memorizar e coisas do gênero" [tradução nossa<sup>172</sup>]. Tamanha era a afinidade com tal tipo de material que a estudante expressa sentir falta da leitura em materiais impressos no ensino superior. Quando questionada acerca de técnicas de memorização, a aluna apontou alguns elementos interessantes, como a leitura e escrita de informações, bem como, a realização de anotações no canto de folhas. A SCU #1 ainda entregava à sua mãe questões, para que ao respondê-las a jovem memorizasse os conteúdos.

Ah, hum... Acho que quando eu estava no ensino médio, algo que realmente me ajudou foi imprimir esses pacotes com perguntas e respostas. Então, eu lia o que estava escrevendo ou o que escrevi. E, às vezes, eu fazia anotações à parte, o que realmente ajudava a manter as informações em meu cérebro. E então, como eu disse antes, eu dava o pacote para minha mãe ler e me fazer as perguntas, e isso era como um teste para minha memória e tal. Era um sistema muito bom. Ela circulava perguntas as quais eu não sabia as respostas para que eu voltasse lá em cima e estudasse novamente [tradução nossa<sup>173</sup>].

Os movimentos que parecem de externalização e internalização dos conteúdos escolares, descritos pela aluna, envolvem tecnologias que não são digitais, como *flashcards* ou maços impressos de perguntas e respostas.

---

<sup>172</sup> Do original: (...) like history classes, that kind of thing the textbook really helped me. I also used to make flashcards that were really helpful for memorizing and stuff like that.

<sup>173</sup> Do original: Oh, um... I think when I was in high school, something that really helped me was I would print out these, like, packets with, like, questions and answers. So, I would kind of read through what I was writing or what I wrote. And then sometimes I would take notes of it on the side, and that really helped the information stay in my brain. And then, like I said before, I would give my mom the packet to read and ask me the questions, and that was like a test of my memory and stuff. And that was a pretty good system. And she would circle the ones that I didn't have the answers to so that I would go back upstairs and study it again.

Se nota a presença de uma autoridade escolar, nos modos pelos quais a estudante conduzia seus estudos, sendo a utilização de tecnologias digitais algo pontual e a busca por materiais na Internet servia como complementação ao que estava sendo aprendido na escola. O modo como ela descreve os impactos da pandemia na sua vida acadêmica cristalizam tal dinâmica.

Sim, a pandemia, realmente... Eu sinto que ela realmente bagunçou minha rotina. Porque ela aconteceu no meu último ano do ensino médio, certo? Então, eu só tive metade do meu último ano presencialmente. E depois disso, todas as minhas aulas passaram a ser *online*, né? Essas aulas se tornaram muito fáceis. Então, era como um sistema de aprovação e reprovação para se adaptar a tudo o que estava acontecendo. Então, era como se você só precisasse aparecer *online* e fazer uma prova. E mesmo que você não se saísse muito bem, o fato de ter feito o teste significava que você seria aprovado, portanto, havia menos incentivo para estudar, sabe? Sim. [...] Acho que parei de seguir uma rotina. E depois, porque só voltei para a faculdade no segundo ano, porque o primeiro ano aqui, também foi *online*. Então, no segundo ano da faculdade em Santa Clara, eu realmente tive que reaprender meus velhos hábitos de estudo. Mas foi difícil, certo? Porque eu não tinha estudado assim por uns dois anos [tradução nossa<sup>174</sup>].

Ao transferir os estudos à modalidade *online*, a escola não conseguiu manter seu padrão de exigência, o que acabou por desestimular a aluna da prática de estudos em sua casa. Ela assevera, inclusive, que apenas no segundo ano no ensino superior, conseguiu recuperar os velhos hábitos. A SCU #1 afirma que precisou reaprendê-los [relearn]. De modo que seu parâmetro de dinâmicas de estudo na universidade foram uma corporificação daquilo que aprendera em seus tempos de estudante da educação básica, transposta ao ambiente do ensino superior.

Durante suas aulas *online* a aluna acabava se distraindo no celular, ou então, com sua irmã, já que ambas estavam no mesmo quarto.

Eu me distraía, sinceramente, usando o celular. Porque não queria prestar atenção na aula *online*, pois achava muito chato e pouco útil. Quando eu morava com meu pai, minha irmã e eu dividíamos um quarto, então ela frequentemente estava no quarto, enquanto eu assistia às aulas. Isso também

---

<sup>174</sup> Do original: Yeah, the pandemic, really... I feel like it really messed up my routine. Because so it happened my senior year of high school, right? So, I only got half of my senior year in person. And then after that, all of my classes kind of became they're all online, right? In high school, and they became really easy. So, it was kind of like a pass-fail system to accommodate for everything going on. So, it was kind of like you just needed to show up online and take the test itself. And it's like even if you didn't do that well, the fact that you took it meant that you would pass so there was less of an incentive to study, you know? Yeah. [...] I think I stopped following a routine. And then because I didn't come back to college until my second year because freshman year was online too here. So, sophomore year at school in Santa Clara, I really had to relearn my old study habits. But it was hard, right? Because I hadn't had to study like that for like two years.

me distraía um pouco. Essas foram as duas coisas principais [tradução nossa<sup>175</sup>].

Ao ser interpelada acerca do que a distraía na escola a aluna respondeu:

Na escola, eu diria que se meus amigos estivessem na minha classe, isso seria uma distração, porque eu ia acabar conversando com eles. E meu celular, às vezes. Eu realmente não o usaria em sala de aula, mas, às vezes, se ouvisse uma mensagem de texto ou algo assim, eu iria querer olhar meu celular [tradução nossa<sup>176</sup>].

O que distraía a aluna em suas aulas *online* era semelhante ao que a distraía na escola, a intensidade destas distrações é o que deveria variar, ainda mais se considerarmos que a aluna classificou suas aulas no período pandêmico como entediantes e pouco úteis, já que a escola não estava demandando que os estudantes soubessem algo nas provas, apenas que as realizassem. Bem como, em sua casa o acesso ao aparelho celular ocorria sem qualquer, possível, repreensão docente. Estas dinâmicas demonstram a importância da escola na vida da estudante SCU #1, especialmente ao que concernia o fornecimento de parâmetros a serem alcançados. Quando a pressão se esvai, quando os padrões, antes elevados, são relegados a aferições apenas do comparecimento, o sentido, outrora, conferido à escola muda. Varela, Thompson e Rosch (2016) afirmam que os seres humanos são sistemas vivos capazes de criar sentido para o mundo em que vivem, bem como, de (re)organizar o experienciado nele. Quando a interrupção dos padrões imposta pela Covid-19 reorganizou as dinâmicas e expectativas escolares, a conduta da aluna também se tornou outra, o sentido conferido a escola passou a ser diferente. Não é fortuita a ideia de que a aluna *reaprendeu*, na universidade, a estudar, pois ela conservara dentro de si o que aprendera estudando para a escola, não, necessariamente, ao que concerne aos conteúdos, mas, sobretudo ao que era necessário para tentar caminhar por trilhas mentais deixadas por outros seres humanos, de modo que pôde corporificar isto também no contexto universitário.

Um último ponto a ser sublinhado, na análise dos modos como esta aluna corporificou sua rotina de estudo através de certa disciplina corporal, atenção e busca de memorização de conteúdos, é que ela ouvia música durante o estudo de disciplinas com as quais possuía

---

<sup>175</sup> Do original: Um, some of the distractions I had, honestly, was I would go on my phone because I wouldn't want to pay attention to class online because I felt like it was really boring and not very useful. Um, when I was living with my dad, my sister and I shared a room so she would often be in the same room as me while I was doing class. So that's kind of distracting too. But I would say those were the two main things.

<sup>176</sup> Do original: At school, um, I would say if my friends were in my class, that would be distracting because I would want to talk to them. Um... And my phone sometimes. I wouldn't really use it in class, but sometimes if I heard a text or something, I would want to look at my phone.

afinidade e o processo de aprender fluía com tranquilidade, aparentemente. Ao passo que em disciplinas nas quais este processo é descrito como complicado, a aluna preferia estar o mais próximo possível do silêncio. Produtos da indústria cultural, como vimos em capítulo anterior, são, hoje, consumidos como atividades de fundo, o que demonstra a sua penetração na vida das pessoas. Outra face deste fenômeno, verificamos ao constatar que quando uma aula, ou um professor não conseguia auxiliar a aluna no aprendizado de certo conteúdo, ela procurava uma segunda opinião *online*. Nestes momentos, ela acessava vídeos do YouTube e outros materiais encontrados na Internet, evidenciando, a coexistência destes dois tipos de autoridade.

Caso 02: Quando o uso de dispositivos digitais atravessa períodos de estudo domiciliares e o tornam uma atividade penosa

A aluna SCU #2, nascida em 2000, cursou o Ensino Médio [High School] majoritariamente em uma escola pública situada na cidade de Hillsdale no estado estadunidense de Michigan, uma viagem de carro de aproximadamente 35 horas separa a cidade de origem da estudante e a universidade na qual ela se encontra matriculada e cursando o curso [Major] de Estudos Ambientais. No questionário afirmou ser membro da primeira geração de sua família a acessar o ensino superior. Sem consultar as configurações de seu celular assinalou que o utiliza entre quatro e seis horas diariamente. Os materiais de estudo que ela utilizava durante o ensino médio para se preparar para testes padronizados e para estudar para disciplinas de estudos avançados, segundo as respostas do questionário, eram os livros didáticos; *PDFs* fornecidos pelos professores; testes padronizados passados e simulados; e websites os quais ela consultava tanto para as disciplinas da escola quanto para a preparação para os testes padronizados.

A estudante SCU #2 durante a entrevista individual contou que frequentara uma escola religiosa durante a maior parte do que aqui chamamos de ensino fundamental, bem como, durante o primeiro ano do ensino médio. Todavia, se transferiu para uma escola pública para cursar os últimos três anos da escolarização básica. A discente descreveu da seguinte maneira este processo:

Estudei em uma escola de ensino médio no estado de Michigan, nos EUA, em uma cidade muito pequena. Uma pequena escola pública de ensino médio. Portanto, as turmas eram pequenas e eu podia escolher muitas das minhas aulas, o que era bom, porque antes eu havia estudado em uma escola particular, onde não podia fazer isso. Então, acho que isso me fez gostar mais das aulas. Mas acho que havia muita leniência por parte dos professores. Então... não sei. Há prós e contras. Quanto à leniência... Não sei. Ter... Não ter um padrão tão alto para manter a concentração e poder conversar mais nas

aulas...não sei. Era um ambiente bastante positivo para mim [tradução nossa<sup>177</sup>].

(...)

Então, na escola particular, eu tive que... Bem, meus pais tiveram que fazer a inscrição para que eu entrasse. Depois, esperei em uma lista de espera. Quando consegui entrar, fiquei lá no ensino infantil e fundamental. Mas, no primeiro ano do ensino médio, eu estava lá ainda. O padrão era muito, muito rigoroso. Eles não seguem o currículo estadual ou nacional. Eles têm seu próprio currículo. E nesse caso específico, por exemplo, quando aprendi sobre história mundial, a maior parte do conteúdo era sobre a Bíblia e a história cristã. Portanto, perdi muita coisa essencial da história mundial. Hum. E... Sim, como eles seguem seu próprio currículo e têm seus próprios padrões, isso... Descobri que essa escola particular era meio... Era incrivelmente rígida, não podíamos nem mesmo ter nossos telefones conosco. Depois, quando me transferi para a escola pública, eles seguem o currículo exigido pelo estado. E tenho certeza de que a escola particular tem de seguir alguns padrões específicos, como testes e outras coisas. Mas sei que, como são particulares, não precisam segui-los à risca. Não conheço todas as nuances. Mas, sim, a escola pública tinha muito mais aulas disponíveis porque é muito maior do que uma escola particular pequena. Eu tinha algumas opções de aulas e... hum... eles seguiam o currículo definido nacionalmente e tinham algumas atividades extracurriculares a mais, muito mais clubes e atividades, por terem mais pessoas, e mais esportes. E, na escola pública, podíamos usar nossos telefones em sala de aula porque eles eram menos rigorosos do que a escola particular [tradução nossa<sup>178</sup>].

A discente aponta, não apenas neste momento, mas em outros também que havia uma leniência maior entre os professores da escola pública. Algo que a SCU #2 considera um tanto quanto ambíguo, pois era permeado de prós e contras. Todavia, esta leniência, na maior parte das vezes, aparece como algo que, posteriormente ao seu período na escola, incomodava a

---

<sup>177</sup> Do original: I went to high school in the state of Michigan in the US, and it's a very small town, small public high school. So small classes like my overall class size was small, and I got to pick a lot of my classes, which was nice because I'd experience a private school before where I couldn't do that. So I think that made me enjoy my classes more. But there was a lot of leniency with teachers, I think. So... I don't know. There are pros and cons. With the leniency... I don't know. Being... Not having as high of a standard to be focused and being able to talk more in classes. But I don't know. It's a pretty positive environment for me.

<sup>178</sup> Do original: So, at the private school, I had to... Well, my parents had to apply to get me in. And then I waited on a waiting list. And once I got in, I was there mostly for elementary and middle school. But then my first year of high school, I was there and it's just very, very strict standard. They don't follow like the state or national curriculum. They have like their own curriculum. And with like this one specifically, for example, when I learned about world history, the majority of it was about the Bible and Christian history. So, I missed out on a lot of essential world history. Um. And... Yes, as they follow their own curriculum and they have their own standards, It... I just found that this private school was like... It was incredibly strict, like we weren't even allowed to, like, have our phones on us. And then when I transferred to the public school, um, they follow, I mean, the required Curriculum of the State. And I'm sure the private school has to follow some specific standards, like with testing and stuff. But I know that they, since they're private, they don't have to exactly follow it. I don't know all the nuances. But yeah, the public school just had a lot more classes available because it's much larger than a small private school. Um. I Got some choice with the classes and, um, they follow that set curriculum nationally and have some extra extracurriculars, many more clubs and activities because of having more people and more sports. And then we were allowed to use our phones in class at the public school because they were less strict than the private school.

estudante. Outro ponto importante é que o uso de tecnologias digitais na escola pública era raro e relegado a uma disciplina específica ou a momentos específicos, enquanto na escola religiosa tal uso era proibido.

Então, sim, na escola pública... Eles, quero dizer, nós fazíamos alguns trabalhos em computadores, não com muita frequência, porque só tínhamos, não tínhamos muitos e todas as turmas tinham que compartilhá-los, eram pequenos *laptops* do tipo Chromebook. Então, de vez em quando, trabalhávamos neles. Depois, no meu último ano, fiz um curso de redação de trabalhos de pesquisa em que tínhamos de usar computadores, então podíamos usar esses computadores ou trazer os nossos... Hum... Mas, na maioria das aulas, não utilizávamos... Internet. Mas, definitivamente, conversávamos muito nas aulas sobre como fazer pesquisas usando celulares ou computadores para nossos trabalhos. Hum. Sim. Na época em que eu estava no ensino médio, não era uma parte muito importante. Muitas das coisas que fazíamos ainda eram feitas no papel, o que é um pouco diferente da faculdade, é claro. É claro que é um pouco diferente da faculdade. Mas sim, havia, quero dizer, com os celulares, era principalmente... Às vezes, tínhamos permissão ou éramos instruídos a pegar o celular para procurar alguma coisa. Mas isso era muito, muito raro. Quero dizer, obviamente era malvisto usá-los nas aulas, mas não era proibido. Então, acho que essa era a dimensão do uso da tecnologia [tradução nossa<sup>179</sup>].

A não proibição do uso do celular, na escola pública, permitia a estudante não se sentir sobrecarregada com suas redes sociais após o período escolar.

(...) naquela idade, por algum motivo, as redes sociais pareciam tão exigentes. Pareciam quase uma tarefa. Como se eu tivesse que me envolver muito com as redes sociais. Então, era isso. Pode parecer estranho, mas era como se eu precisasse acessar o dia todo, era como se fosse um dever de casa. Quando eu chegava em casa, tinha que acessar todas as minhas redes sociais e... me engajar e deixar meus amigos saberem que eu tinha visualizado suas postagens, o que é muito estranho. Mas agora eu me desconectei bastante das redes sociais, mas era muito, muito estranho sentir aquilo na época. Mas, sim, o fato de poder usar meu telefone durante as aulas na escola pública evitou aquela sensação de sobrecarga no final do dia. Além disso, durante as aulas, eu não ficava tão estressada, porque, se estivesse me sentindo sobrecarregada, eu simplesmente pegava o celular por um instante ou algo assim e não ficava. Eu ficava entediada com muita frequência. Então, eu só usava o celular e me sentia mais feliz no final do dia. Isso não quer dizer que... Obviamente, há muitos impactos negativos disso, porque eu estava me concentrando muito na

---

<sup>179</sup> Do original: Hm, so yeah, at the public school. They, I mean, we did do some work on computers not very frequently because we only had, we didn't have very many and like all the classes had to share them, um, little like Chromebook laptops. Um, so we would once in a while do work on there. And then, um, my senior year I took like a research paper writing course where we had to use computers so we could use those or bring our own. Um. But most classes we weren't using. Net technology. But we definitely talked a lot in classes about how to do research on using phones or computers for our assignments. Um. Yeah. At the time I was in high school, it wasn't like a huge part of it. A lot of the stuff we did was still like, on paper, um, which is a bit different from college, of course. Um. But yeah, there was, I mean with phones, it was mostly... Sometimes we were allowed to, or we were told to take out our phones to like look up something. But it's very, very rare. Um, I mean, obviously frowned upon to use them in classes but not prohibited. So that's like the extent of the use of technology, I think.

vida social e me mantendo entretida. Mas... Então, isso definitivamente me afetou no sentido de que eu não estava prestando atenção tanto quanto deveria. Na escola particular era como se eu não tivesse outra opção a não ser prestar atenção constantemente nas aulas e estar... Obviamente, eu podia me distrair facilmente [risos], mas ainda era mais fácil prestar atenção o tempo todo e ouvir a maior parte do que estava sendo dito do que quando eu podia usar meu telefone [tradução nossa<sup>180</sup>].

A compulsão por emitir, por se engajar com seus amigos nas redes sociais demandava tanto da estudante que a sobrecarregava. Ela compara tal necessidade com a necessidade de realizar suas tarefas de casa. Por mais de uma vez, a SCU #2 rotulou tal dinâmica como esquisita. Ela alega que tais condutas estavam atreladas a sua idade e que hoje se encontra mais desconectada das redes sociais. Contudo, vale lembrar que a aluna assinalou, a época que respondeu o questionário, que passava entre quatro e seis horas no celular, ou seja, entre um quarto e um terço do tempo que, potencialmente, passa acordada.

Quanto a leniência ser algo que parecia incomodar a estudante, ao ser requisitado um exemplo de um professor, ou professora, com o/a qual a estudante não havia aprendido muito, ela relata o caso de um docente que era extremamente leniente em suas aulas, de modo a não chamar a atenção da estudante, enquanto ela conversava com uma colega e não prestava atenção ao que era ministrado. Por mais que o professor ou a professora, fosse fenomenal no domínio dos conteúdos e da matéria que lecionava sua leniência, com as conversas em sala de aula ou com o uso de *smartphones* foram os motivos que fizeram a aluna afirmar que não aprendera muito com ele/ela, sendo a primeira vez que não conseguiu nota máxima em uma disciplina escolar. Faltava ao profissional uma autoridade que apesar de respeitar a liberdade dos alunos não descambasse para uma dinâmica na qual todos faziam o que queriam na hora que queriam (FREIRE, 2015). Segundo o autor, a falta de equilíbrio nas relações entre

---

<sup>180</sup> Do original: I noticed once I transferred, I was able to use my phone, um, after class because at that age, for some reason, social media just felt so demanding. It almost felt like a chore. Like I had to be engaging on social media a lot. So, it was. This sounds so weird, but I guess if like I wasn't able to get on all day, it was like a homework assignment. When I got home, I had to go through all my social medias and... and be engaged and let my friends know that I saw their posts, which is super weird. But now I've like disconnected from social media a lot, but it's super, super weird at that age how it felt. But yeah, so being able to use my phone during the school day at the public school did kind of prevent that like overwhelming feeling at the end of the day. And also, during classes, I wouldn't get as stressed because if I was getting overwhelmed, I would just get on my phone for a little bit or something and I wouldn't. I'd get bored very easily sometimes. And so, I just use that, and I feel like I felt happier at the end of the day. That's not to say obviously there are lots of negative impacts of that because I was focusing so much on like social life and keeping myself entertained. But. Yeah. So, then it definitely impacted me in that I wasn't paying attention as much as I should have. At the private school, it's like I had no other option but to constantly pay attention in classes and be... Obviously I could zone out easily [chuckles], but it's still easier to just pay attention the whole time and hear most of what is being said more so than when I'm able to when I was able to get on my phone.

professores e discentes pode tanto cair no autoritarismo, como na licenciosidade, como aparenta ser o caso relatado pela SCU #2. Nestes casos, nos quais a autoridade não se faz presente, Freire (2015) aponta a dificuldade do estabelecimento de relações pedagógicas.

A SCU #2 citou dois exemplos quando questionada acerca de professores com os quais conseguiu aprender bastante na escola. O segundo exemplo é diametralmente oposto ao exemplo do professor citado na passagem anterior, é o exemplo de um professor que conseguia manter os alunos em um padrão elevado, que não deixava os alunos conversando ou passando tempo no celular em demasia, rigor que a aluna considera necessário na escolarização de adolescentes. O primeiro exemplo que ela citou, provavelmente remetia ao professor que a inspirou em seguir a área de estudos ambientais. Este era um professor, divertido, amigável e que conseguia manter os alunos engajados em sala de aula, sendo que diversos momentos da disciplina eram momentos interativos. Estes dois exemplos citados pela aluna são diferentes entre si, mas demonstram a importância para a aluna, não apenas do domínio dos conteúdos, mas também da forma como eles são apresentados, bem como, da manutenção dos alunos na direção de um padrão elevado.

Um dos momentos de maior estresse, citados pela aluna, durante sua experiência no ensino médio, era quando a sua falta de atenção nas aulas a imputava dificuldade na realização de tarefas de casa.

Eu não enfrentei isso novamente na faculdade porque, de alguma forma, consegui me organizar. Mas definitivamente fiquei muito... Eu chorava muito porque me sentia muito sobrecarregada, porque ficava tipo, ah, é tão tarde e tenho tanto trabalho para fazer, mas é porque perdi muito tempo. Ou tipo, "Ah, não estou entendendo isso". Mas é porque eu não estava prestando atenção na aula. Portanto, muitas emoções fortes desse tipo e também ficar com raiva da lição de casa. Por exemplo, me questionava "por que tenho tanta lição de casa?" E me sentia irritada. Embora, na maioria das vezes, isso fosse direcionado aos meus professores, como "Oh, não acredito que eles nos deram tanto dever de casa", esse tipo de emoção. Mas, obviamente, muitas vezes, na maioria das vezes, a culpa era provavelmente minha, mas... [tradução nossa<sup>181</sup>]

---

<sup>181</sup> Do original: It was pretty difficult. I... It's been haven't faced it again in college because somehow, I just got all my, all my stuff together in college. But I definitely get like very... I was I would cry a lot because I felt very overwhelmed because I'm like, oh, it's so late and I have so much work to do, but it's because I wasted so much time. Or like, Oh, I don't understand this. But it's because I wasn't paying attention in class. So, lots of like that kind of strong emotion and also like getting angry with the work. Like. Why do I have so much work? And just feeling like angry inside. Although usually that was a lot of times like directed at my teachers, like, Oh, I can't believe they gave us so much homework like that kind of emotion. But obviously a lot of times, most of the time it's probably my own fault, but.

Esta dinâmica pode ser uma das razões que levaram a aluna a valorizar tanto os professores que a mantiveram prestando atenção na aula, fosse através de direcionamentos diretos ou então a partir de atividades que engajavam os alunos. Cabe atentar que mesmo com estes sentimentos de sobrecarga a aluna fora a *valedictorian* da turma e a maior parte dos seus estudos eram feitos a partir da realização das tarefas de casa.

Sim, na maioria das vezes, no ensino médio, só fazia a lição de casa. Sinceramente, eu mal estudava para as provas e coisas do gênero. Tive muita, muita sorte. Por exemplo, minha escola pública tinha uma aula preparatória para os SATs, que é o teste padronizado que temos de fazer. Hum. E nós tínhamos essa aula preparatória e, portanto, tínhamos bons materiais, mas eu mal estudava para isso. Quero dizer, acabei me saindo bem [no teste], mas certamente poderia ter me saído muito melhor se tivesse realmente estudado. Sim, estudar além da lição de casa era algo bem raro para mim, eu estudava apenas se precisasse realmente saber algumas datas para uma prova, mas, na maioria das vezes, eu apenas não, não estudava [risos] [tradução nossa<sup>182</sup>].

Mesmo sem estudar de modo especial para se preparar às avaliações, ao realizar as tarefas de casa a aluna estava constantemente estudando em um ambiente fora da sua instituição de ensino.

Em seu último ano do ensino médio, a SCU #2, com a saída de sua irmã mais velha de casa, transforma o quarto dela em uma sala de estudos. Um ambiente que ela poderia diferenciar de seu quarto, no qual ela guardava suas coisas que, por vezes, acabavam em cima de sua escrivaninha, a obrigando a estudar na cama ou na sala de jantar. A transformação do quarto da irmã permitiu a estudante atrelar experiências diferentes aos ambientes, um de dedicação e outro de relaxamento.

Sim, isso mudou ao longo do ensino médio, quero dizer, eu estava na mesma casa, mas, nos primeiros anos, eu fazia a lição de casa em uma mesa no meu quarto. Mas isso era ainda mais estressante porque meu quarto era muito, muito cheio de coisas, muito bagunçado porque eu nunca me livrava das coisas. Eu tinha muitas, muitas coisas. Porque eu comprava coisas novas, mas não me livrava das velhas. Eu não chegava a ser uma acumuladora, mas tinha muitas coisas. Então, essa desordem era muito estressante porque minha mesa era muito desorganizada. E, às vezes, eu também fazia a lição de casa na minha cama. Ou... Sentava na sala de jantar. Mas isso não era muito comum, porque meu pai geralmente estava assistindo à televisão ... Como no último ano do ensino médio minha irmã havia se mudado e o quarto dela foi transformado em um quarto de hóspedes, acabei colocando uma mesa e uma

---

<sup>182</sup> Do original: Yeah, mostly just the homework in high school. Honestly, I barely studied for tests and things like that. I was super, super lucky. For example, my public school had a prep class for like the SATs, which is like that standardized test we have to take. Um. And we did have that prep class, and so we had good materials from that, but I barely even studied for that. I mean, I ended up doing well on it, but I certainly could have done a lot better if I had actually studied. Yes, studying beyond the homework was pretty limited for me, like I would if I really like I knew I needed to know some dates for a test, but like, mostly I'd just. Not, not study [chuckles].

cadeira lá e comecei a estudar. E esse foi provavelmente o melhor lugar para fazer a lição de casa. Porque era um ambiente totalmente diferente. Era como uma sala de estudos. Então, definitivamente vi que isso me ajudou. Daí, quando eu estava em meu quarto, podia relaxar mais [tradução nossa<sup>183</sup>].

A aluna asseverou, em sua entrevista, que na época da escola gostava de utilizar materiais digitais, sobretudo para as aulas de matemática, mesmo que a escola disponibilizasse uma variedade de materiais impressos.

Hum. Definitivamente para as aulas de matemática. Havia alguns sites, como o Khan Academy, e um outro. Não me lembro o nome dele. Não é tão bom porque é mais ou menos... Quero dizer... Posso dizer isso agora, mas é... Acho que é uma espécie de trapaça. Porque ele contém muitas respostas de livros clássicos de matemática. Mas não são apenas as respostas. Ele orienta, mas muitos estudantes usam isso... E, sinceramente, eu também usei isso em algum momento, porque a matemática é super... É uma matéria muito difícil. Então, esse é um site que muitos de nós usamos. Não me lembro como se chama, mas a Khan Academy ajuda com tutoriais. Basicamente, você pode procurar um conceito lá e haverá um vídeo explicando como, ... O que é ou como fazer. Então, isso foi algo que usei muito e sei que outros usaram. E sim, tínhamos livros didáticos, cadernos de provas e apostilas também. Muitos materiais físicos, pois não usávamos muito os computadores. [...] Na época, acho que os materiais físicos me incomodavam. Mas agora, eu gostaria de ter mais materiais físicos. Porque não tiro os olhos do computador o dia todo. Hum, mas acho que a Khan Academy e aquelas coisas *online* que eram como tutoriais ou que podiam nos orientar ou ajudar, eram os meus favoritos. Foram muito úteis. Em vez de reler o livro didático, geralmente, eu procurava algo em um dos sites. E também, especialmente, os *flashcards online*, eram muito mais rápidos de fazer e mais fáceis de usar do que os físicos [tradução nossa<sup>184</sup>].

---

<sup>183</sup> Do original: Yeah, it changed throughout high school, but I mean, I was at the same house, but I would for the first couple of years, I did homework at a desk in my room, but that was extra stressful because my room was very, very full of things, very cluttered because I just never got rid of things. I had too many, too many things. Because I would get new things but not get rid of old things. I wasn't quite a hoarder, but I had a lot of things. So that like clutter was really stressful because my desk itself was very cluttered. Um, and so sometimes I would do homework on my bed also. Or... Sit in the dining room. Sometimes. That wasn't super common, though, because my dad was usually watching TV and then... Like the last year of high school. My sister had moved out and so her room got turned into like a guest bedroom. And I ended up putting a table in there with a chair and doing work in there. And that was probably the best place I did homework. Because it was like a totally different environment. Like it became like a study room that I associated with that. So, I definitely saw that that helped. So then when I was in my room, I could relax more.

<sup>184</sup> Do original: Hm. I mean, definitely for, like, math classes. There were some websites like Khan Academy, and then this one. I can't remember the name of it. It's not as good because it's kind of... I mean... I can say it now, but it's... It's kind of cheating, I guess. Because it has a lot of answers to classic math textbooks on it. But it's not just the answers. It like walks you through it, but a lot of kids use that. And honestly, I did use that too, at some point because math is super... It's just a difficult subject. So that's a website that a lot of us use. I can't remember what it's called though, but Khan Academy helps with like tutorials. Basically, you could look up like a concept on there and there would be a video explaining how, how... What it is or how to do it. So that was something that I used a lot and I know others did. And yeah, we had textbooks and test books and workbooks, also. Lots of physical like materials since we didn't use computers a lot. [...] At the time. I think I was...I was annoyed by physical materials. But now. Now I wish I had more physical materials. Because my eyes get it's just computers all day. Um, but think like Khan Academy, those online things that were like tutorials or could like walk us through or

Nesta declaração da aluna, algumas imagens mentais apresentadas merecem destaque. A primeira destas é a descrição de tutoriais que guiavam os estudantes [walk through], algo que ressoa as afirmações de Ingold (2015) acerca do papel dos mais experientes em guiar os novatos por caminhos que possibilitem a (re)produção de um conhecimento ou de uma habilidade. O papel que conteúdos *online* podem possuir neste processo merecem uma investigação que não nos cabe aqui, mas o paralelo, é de certo modo instigante. Entretanto, as outras duas imagens trazidas pela interlocutora evidenciam limitações de produtos criados por alguma indústria cultural, como no caso dos livros didáticos. A aluna afirma que o uso de materiais disponibilizados na *web* era melhor do que apenas reler o livro didático, material proveniente de indústrias culturais que atuam na área da educação desde o século passado (PUCCI, 2004). A última imagem mental da passagem, a ser destacada, é a irritação que a aluna sentia em usar materiais impressos, irritação que se tornou saudade ao se deparar com uma formação universitária extremamente digitalizada. Dois pontos podem ser levantados de tais afirmações. Primeiramente, a SCU #1 durante seu período de escolarização na educação básica poderia estar vivenciando um ávido desejo de integração ao mundo digital, como ela relatara em outros momentos em relação às redes sociais. Entretanto, ao experienciar um processo educativo realizado através do digital, e todas suas dificuldades, inclusive fisiológicas, como o cansaço visual relatado por ela, a interlocutora começa a sentir falta de materiais impressos.

Os *sites* que disponibilizam a criação de *flashcards* visuais eram utilizados pela estudante também na universidade. Todavia, estes auxiliam a memorização de datas, ou definições curtas. A escola privada e religiosa da aluna, às vezes, demandava a memorização de coisas extensas, como poemas e outras coisas que a aluna decorava escrevendo e praticando a sua recitação. Mas, desde que a aluna saiu de tal instituição sente que sua memória não é a mesma. Destaca-se na fala da aluna diferentes estratégias de memorização, em função da extensão daquilo que deveria ser memorizado.

Quando eu estudava na escola particular, lembro-me de que tínhamos de memorizar textos curtos, poemas e outras coisas para recitar, tipo, uma vez por mês ou algo assim, na frente da escola, porque era uma escola pequena. E eu notei o seguinte, agora... está muito difícil memorizar as coisas, é muito, muito difícil. Mas naquela época, isso era algo em que a escola realmente se concentrava. Tínhamos que memorizar muitas definições, palavra por palavra, datas e outras coisas. E agora, como para o... É muito difícil para mim memorizar. Parece que a memória está muito curta, muito curta. Acho

---

help us. Those were my favorites. Those were really helpful. Rather than like rereading the textbook. I'd usually like look something up on one of the Websites. And also, especially like the online flash cards, were way quicker to make and easier to use than physical ones.

que começou a piorar durante o ensino médio, mas agora está especialmente ruim. E eu me pergunto, eu costumava ler muitos livros em vez de ficar no meu celular. Não sei se isso tem alguma coisa a ver ou... Provavelmente, é só a minha atenção dispendida às coisas que estou vendo no meu celular. Não sei. Mas está muito difícil memorizar as coisas para mim. [...] No ensino médio, muitas vezes, se eu quisesse memorizar algo, eu simplesmente escrevia, e escrevia várias vezes. Especialmente, se fosse uma definição curta. Quando era um poema mais longo, eu o escrevia, mas não tantas vezes. Definitivamente, gosto de escrever enquanto estou lendo. Isso me ajudava a memorizar e... Hum. Praticar muito em voz alta. Sim, a maior parte era escrita e, depois, eu tentava ir seção por seção se fosse um poema mais longo ou algo assim. Eu não tentava memorizar tudo. Eu apenas pegava... Eu o dividia e dizia: “Ah, nesses poucos dias vou memorizar isso. E então, nesses poucos dias, vou me concentrar na próxima parte e, tipo, fazer um planejamento para mim mesmo”. [...] Isso foi na escola particular. Quando eu precisava memorizar na escola pública, eu não precisava memorizar coisas longas, embora eu achasse que as apresentações fossem mais ou menos parecidas, porém, não era uma memorização completa. Na escola pública, sempre que eu precisava memorizar algo, era só praticar ou usar *flashcards*. Se fosse algo mais curto, como definições ou datas, eu usava muito os *flashcards* [tradução nossa<sup>185</sup>].

Em sua fala, a aluna sonda que, talvez, o uso de telas em dispositivos digitais, principalmente o uso do celular, ao invés, da leitura de livros, seria algo que poderia explicar um decréscimo em sua habilidade de memorização.

Em casa, a troca de mensagens com amigos e o hábito de assistir vídeos a distraía de suas atividades. O uso do celular era grande fonte de distração até mesmo no ambiente escolar. Inclusive, sua socialização com outros estudantes na escola, por vezes, era mediada pelo uso dos aparelhos digitais, fosse através da troca de mensagens nos períodos de aula, ou mesmo,

---

<sup>185</sup> Do original: When I went to the private school, I remember we actually had to memorize like the short writings or poems or something to recite. Like, once a month or something in front of the school because it was a small school. And I have noticed like. Now...It's just so hard to memorize things like really, really hard. But back then that was like something that they really, they really focused on. Like we had to memorize so many like, definitions, word for word and like dates and stuff. And now, like for the... It's so hard for me to memorize. Like anything, it feels like, um, very short, short memory. Memory span. Um. Yeah. Think it started to get worse throughout high school, but now it's like especially bad. And I do wonder, I used to read a lot of books rather than sit on my phone. I don't know if it has something to do with that or...Probably just my short attention span from the things I'm looking at on my phone. I don't know. But it is really hard to memorize things for me. [...] In high school, a lot of times, if I wanted to memorize something, I would, just write it. And write it several times. Especially if it's a smaller definition. When it was like a longer poem, I would write it, but not as many times. Um, definitely like writing it as I'm reading. It helped me to memorize and. Um. Just a lot of practicing out loud. Yeah, it was mostly the writing and then trying to go I'd go like section by section if it was like a longer poem or something. I wouldn't try to memorize it all. I'd just take... I'd split it up and say like, oh, these few days I'm going to memorize this. And then these few days I'll focus on the next part and like, lay it out for myself. [...] That was in the private school. When I needed to memorize in the public school, I didn't have to memorize like long things, although I guess presentations kind of. But that wasn't like full memorization. But just at the public school, whenever I had to memorize something, it was just a lot of practicing or flashcards. If it's shorter like definitions or dates, I would use flashcards a lot.

por conversas que eram realizadas a partir do que era visto no celular dela, ou de algum dos colegas.

Quero dizer, sem dúvida, no ensino médio havia mais socialização cara a cara. Não ficava muito tempo sentada no celular sozinha durante a aula, me distraindo. Na maioria das vezes, eu conversava com as pessoas e, por exemplo, talvez eu estivesse no celular enquanto conversava com elas. Ficávamos olhando coisas ou conversando sobre coisas que víamos. Embora muitas vezes, acho que às vezes, como quando havia uma palestra ou algo assim, eu ficava rolando um pouco a tela do meu celular. Mas, na maioria das vezes, quando estava no celular, mandava mensagens de texto para meus amigos que também estavam nas aulas ou conversava com eles pelo Snapchat, coisas assim. E em casa, era mais... acho que eu me distraía mais nas redes sociais e mandando mensagens para as pessoas também. Mas, definitivamente, me distraía com mais frequência em casa. Como eu não tinha pessoas com quem conversar diretamente, só mandava mensagens de texto constantemente e às vezes assistia a vídeos e essas coisas [tradução nossa<sup>186</sup>].

Este constante uso do *smartphone* a aluna considera que tornou sua jornada durante o ensino médio mais difícil. Algo que a impedia até de estabelecer uma rotina estruturada de estudos. Ou seja, o *smartphone* se interpunha entre a estudante e o estudo.

Hum, não, eu não tinha, eu realmente não tinha uma rotina. De fato, tive muitos problemas com isso no ensino médio. Nunca, nunca fiquei para trás ou não consegui fazer as coisas, mas definitivamente perdi o sono desnecessariamente, porque não tinha uma rotina e achava muito difícil sentar e fazer minhas tarefas. Era super, superdifícil não pegar o celular e ficar olhando para ele por um tempo. Ou me levantar e me distrair. Basicamente, meu único plano era chegar em casa depois da escola, relaxar um pouco, provavelmente comer alguma coisa ou então, depois de chegar em casa de algum esporte que eu estava praticando, provavelmente, depois disso, tentava sentar e fazer a lição de casa. E nunca era um longo período de lição de casa. Ele era constantemente interrompido por eu ficar no celular por um tempo. Assim, tarefas que deveriam levar uma hora, na verdade, levavam várias. Portanto, eu gastava muito mais tempo do que o necessário com a lição de casa, porque eu realmente não tinha nenhum tipo de rotina [tradução nossa<sup>187</sup>].

---

<sup>186</sup> Do original: I mean, definitely in high school it was more face-to-face socializing. Not much sitting on my phone by myself during class, getting distracted. It was mostly talking to people and like, maybe I'd be on my phone while talking to them. We'd be like looking at stuff or talking about things we see. Although a lot of times, I guess, I would sometimes like when there's a lecture or something, be scrolling on my phone a bit. But I'd often most of the time when I was on my phone, I was texting my friends who were also in classes or snapchatting them, things like that. Um, and then at home. It was more...I think more of me would get distracted a lot on social media and texting people also. But it's definitely more frequent at home. Um, since I didn't have people to talk with directly, just texting constantly and sometimes watching videos or something.

<sup>187</sup> Do original: Um, no, I didn't. I didn't really have a routine. Um. But a lot of trouble with that in high school. I never, never really fell behind or didn't get things done, but definitely lost sleep unnecessarily because I didn't have a routine and I would find it really hard to sit down and get my work done. Um, super, super hard to not just get on my phone and sit on it for a while. Or get up and get distracted. Um, basically my, my, my only plan was just like, get home from school, relax a little bit, probably eat something after, well, get home from like, whatever

Em comparação a aluna SCU #1 é notório o maior uso por parte da SCU#2 das tecnologias digitais durante seus períodos de estudo. A SCU #2 pareceu apresentar certa vontade de se integrar a processos de digitalização da vida humana, seja pela irritação que sentia ao usar materiais físicos, ou pela centralidade dos celulares em suas dinâmicas de socialização com os colegas. Hoje, apesar de ainda usar o *smartphone* de quatro a seis horas, em média, diariamente, a interlocutora sente falta do uso de materiais físicos em seus momentos de estudo para as disciplinas do ensino superior. A interlocutora relatou momentos em que se sentia frustrada ao estudar em casa, a época, culpava seus professores por ‘exagerarem’ na lição de casa, quando na verdade o seu uso exacerbado dos dispositivos digitais era o que a prejudicava, de acordo com a própria jovem. Sendo que em momentos nos quais era necessário que ela passasse longo tempo sentada estudando, sua inabilidade de focar sua atenção às tarefas fazia atividades que deveriam durar uma hora, se estender por várias. A estudante, ainda aponta que foi sentindo um decréscimo na sua habilidade memorativa ao se afastar da leitura de livros e parar de utilizar como técnica de memorização a leitura, escrita e recitação.

Se, no caso da estudante SCU #1, o ambiente altamente competitivo da escola aparece como algo estressante e que a prejudicava, no caso da SCU #2 era justamente o uso excessivo dos dispositivos digitais que a colocava em situações de sofrimento psíquico e/ou frustração. Pois, boas notas não eram algo que demandavam muita energia da estudante, assim como ela afirmara durante a entrevista. O uso de tutoriais que a guiavam pelos problemas e pela resolução de atividades e de outros materiais que complementavam os materiais fornecidos pela escola, demonstram uma possível incompletude da escola e a necessidade de materiais suplementares por parte dos alunos. Por outro lado, a valorização da aluna de professores que não a deixavam se distrair, seja por serem divertidos e ministrarem aulas interativas, ou até mesmo por serem mais rigorosos e não permitirem o uso à revelia de dispositivos digitais por parte dos estudantes, demonstram que a aluna enxerga a presença da autoridade escolar como algo importante e mesmo que a internalização e atualização desta autoridade tenha sido atravessada pelo uso de dispositivos digitais, estes aparatos tecnológicos não aparecem como

---

sport I was in, probably, and then do that and then try to sit down and do homework. And it was never like a long period of doing homework. It was constantly broken up by me getting on my phone for a while. So, like assignments that should have taken like an hour definitely took me like several. So, I spent much more time than needed on homework because I really didn't have any sort of routine.

dotados de autoridade superior a escola, mas sim como suplementos ou fontes de distração que atravessavam o estudo de conteúdos escolares, o prejudicando.

### Caso 03: A Autoridade Tecnológica possui dimensões ambíguas

A aluna UFSCar #82 é estudante do curso de medicina, nasceu em 1999, em seu questionário afirmou não ter frequentado cursinho pré-vestibular e que cursara o ensino médio em uma escola no interior de São Paulo, o que possibilitou que ela frequentasse uma ETEC (Escola Técnica Estadual) e realizasse um curso técnico concomitante ao ensino médio regular. A UFSCar #82 em seu questionário também afirmou que utilizava apostilas de cursinhos, materiais que ela encontrava na Internet e imprimia, e vídeos de cursinhos *online* como materiais de estudo para o ENEM. Cabe pontuar que a aluna assinalou que discordava totalmente da afirmação “O que eu aprendi na escola é suficiente para uma boa nota no ENEM”. Sobre a escola em sua entrevista individual afirmou:

No ensino médio era uma escola um pouco mais periférica, porque... Era bem próxima de um bairro considerado um pouco violento e tudo mais, sabe? Que... as pessoas tinham um pouco de medo de chegar lá perto. Mas pra mim foi super tranquilo estar lá. Tive alguns problemas, por exemplo, com professores que... não tinham professores suficientes para ter algumas aulas. Mas tirando isso, também, foi super de boa. Eu tive preparação técnica lá que foi uma ETEC, que apesar de muitas pessoas considerarem, tipo, “ETEC boa”, lá a minha tinha algumas dificuldades, mas fora isso foi de boa também.

O problema relatado pela aluna remete a falta de professores suficientes em sua escola. As questões que envolvem estas dinâmicas são amplas e escapam do proposto nesta tese, entretanto cabe perceber o quanto isto pode prejudicar uma aluna que desejava entrar em uma universidade federal. Durante seu período no ensino médio, a aluna afirma que aprendera com professores que conseguiram fornecer-lhe uma certa atenção individual, ela afirma também que alguns professores não ensinavam os conteúdos escolares e apenas forneciam as respostas aos alunos, enquanto de outros era necessário saber extrair o conteúdo.

Olha, eu sempre tive um pouco de dificuldade para aprender, por exemplo, matemática, as áreas exatas, e eu lembro que isso foi muito forte para mim, porque eu estava prestando o vestibular, que eu sei [a chamada fica intermitente de modo a não conseguir compreender muito bem o que a aluna está dizendo] muito bem a parte de exatas, porque era uma dificuldade muito grande. Então, eu lembro que tinha uma professora em específico que ela sempre, sempre tentava ajudar: “UFSCar #82 faça isso, faça aquilo”. Ela sempre estava lá perto. Tinha outras que tentavam passar o conteúdo, mas acabavam jogando mais a resposta dos exercícios do que explicavam. Deixa eu ver... Tinha professores, chegava lá, só ficava falando e conversando. Então acho que era um professor de português que fazia isso. E tinha professores que tinha que saber também extrair o conteúdo deles. Pois é, eu

me lembro muito bem, no meu terceiro colegial, eu tive que me ausentar por um tempo, umas duas semanas, e quando retornei eu estava bem atrasada nos conteúdos. Aí tive que estudar a parte, nisso que estudei a parte, tive que toda hora ficar conversando com o professor: "olha e isso e aquilo", aí só assim que consegui mesmo aprender o conteúdo. Mas, foi assim.

A discente teve que se preparar durante mais quatro anos antes de acessar o ensino superior público.

Eu comecei a me preparar... Eu tentei me preparar no terceiro colegial mesmo, mas como eu disse, eu fazia escola técnica, então o foco deles nem era tanto a preparação para o vestibular, para o Enem, era mais preparação para o mercado de trabalho que eu fazia administração. É... Então, foi bem difícil, porque eu estudava o dia inteiro e não tinha tempo para conseguir me preparar para o Enem. Aí quando chegou... No primeiro ano que eu saí do ensino médio eu comecei a me preparar. Aí nisso, eu tinha feito Enem no ano anterior, no terceiro colegial. Eu tinha passado numa outra faculdade, consegui Prouni (Programa Universidade para Todos), aí acabei entrando nessa faculdade. Tentei, tipo gerenciar essa faculdade com estudo pro vestibular, porque eu queria medicina, né? E aí fiquei uns quatro anos, quatro, três anos estudando pra passar no Enem, de preparação.

Este processo foi descrito pela aluna como bem difícil em outro momento da entrevista.

Ah, foi bem difícil porque eu tive que me preparar sozinha. Eu não queria fazer cursinho, mas normalmente cursinho é caro. Ainda mais quando você fala tipo: "ah eu quero medicina", aí então aqueles cursinhos aqueles, nossa, muito caro [a aluna sorri]. Então não tinha como meu pai pagar. E nisso eu fazia faculdade. Entrei na faculdade de Ciências Biológicas e eu estava trabalhando também. Para conseguir pagar o transporte para ir até a faculdade. E nisso eu tive que pegar os materiais sozinha, às vezes, receber material de doação. Aí fui organizando tudo sozinha para eu conseguir prestar vestibular. Eu usei bastante curso *online*. Eu lembro que eu comecei com o Descomplica, eu fui pro... Aquele que era do Ju Bilu, Biologia Total, eu fui pro Ferreto de matemática e Se Liga Nessa História, fui me guiando por meio de curso *online* para tentar suprir minhas carências em certas áreas de estudo.

Pesquisador: E você assinava esses cursos ou você usava a parte gratuita deles?

UFSCar #82: Eu assinava porque... Nem estava sempre... Nem todos distribuíam uma parte gratuita, tipo, que era muito eficaz [a aluna que estava olhando para baixo olha para a câmera vivamente], então tinha, por exemplo, o Ferreto tinha algumas aulas que eram gratuitas, que eu até assistia. Só que faltava muito [a aluna prolonga a última vogal "muito"] mais conteúdos, depois, tipo em outras áreas. Então acabei assinando esses cursos. E, tinha alguns que eram gratuitos mesmo, que eu usava, tipo umas aulas ou outras. Mas a maioria desses, eu assinei.

A escola, na entrevista da aluna, aparece como uma instituição que não forneceu a ela o aprendizado de conteúdos que poderiam possibilitar seu ingresso em um curso de medicina. Entre os motivos de tal impossibilidade, podemos elencar, a partir do dito pela SCU #1, a falta de professores, o foco no ensino técnico e não nos vestibulares, e por fim, professores que não

se preocupavam em ensinar os alunos, mas apenas passavam as respostas. Em seu relato, a aluna traz à tona a existência de diversos cursinhos *online* que funcionam numa espécie de modalidade *freemium* (GU; KANNAN; MA, 2018). Estes cursinhos *online*, em geral, possuem vídeos hospedados no YouTube com conteúdos e algumas aulas gratuitas. Entretanto, se um(a) aspirante ao ensino superior deseja ver conteúdos específicos, aulas de outra matéria/tema, ou acessar materiais em PDF, como apostilas e simulados, deve assinar o cursinho. Cabe destacar que ela assinava os cursinhos *online*, pois a parte gratuita das aulas não supriam suas necessidades. Sua escola, como vimos, não a preparou para o vestibular e os cursinhos tradicionais eram considerados muito dispendiosos pela aluna. A escolha pelos cursinhos *online* possuía razão financeira.

Por questão financeira mesmo. Porque o curso *online* acho que era cento e pouco, duzentos e pouco que eu pagava, que era o ano inteiro. Aí nisso, dividia por doze e pagava o ano inteiro. Aí eu tinha acesso a várias matérias: português, matemática, história, geografia, todas as matérias. Então eu conseguia estudar, conseguia ter uma base de ensino. Já os cursinhos presenciais mesmo, eles, agora não vou lembrar a mensalidade, acho que da última vez que eu tinha visto de um, era 800 e pouco, por aí. Então, era 800 e pouco por mês. Já não dava, já pensava... Então acabei optando por fazer o curso *online*, que era o que mais encaixava na minha renda e conseguia suprir minhas demandas.

A realização destes cursinhos *online* coadunou com o período da pandemia da Covid-19, mas não ocorreram em função desta, nem se iniciaram simultaneamente aos períodos de *lockdown*.

Um pouco antes da pandemia eu estava... Eu tinha decidido que eu ia parar de fazer faculdade e parar de trabalhar também. Então, eu disponibilizei, tipo tempo integral para isso, para o estudo do Enem. Então, eu sinto que não teve muita alteração. O que eu alterei mais foi... Tentar passar alguns tempos a mais aqui, por mais que tinha restrição, tinha amigas que eram vizinhas, sabe? E nisso ninguém saía nem nada, então elas acabavam visitando. Então, elas iam em casa para tentar me distrair um pouco, porque eu estava muito tempo presa naquele ambiente de estudo. Então, eu tentei diminuir um pouco mais a carga de estudo que eu tinha, que eu tinha antes da pandemia. Porque eu comecei a querer estudar coisa de oito, dez horas de estudos e isso não rende nada, só causa estresse. Então, tipo tem uma pandemia, eu fiquei extremamente estressada e eu tive que reduzir a carga de estudo pra poder não surtar, né?

Mesmo que a pandemia não tenha sido a razão da dinâmica de estudos da aluna, fora a partir deste período que ela pôde possuir um espaço de estudo individual, de modo a deixar de conviver com a interrupção dos estudos, toda vez que alguém passava pela sala de sua casa.

Eu, antes da pandemia, eu estudava no quarto, na sala, tipo eu tinha um cantinho na sala que era pra mim poder estudar. Era desconfortável porque as

peças passavam por lá e toda hora me via estudando e parava, ficava conversando. Aí veio a pandemia, meu irmão se mudou porque trabalhava no mercado, e o mercado não fechou. Então, ele sempre ia e voltava de casa pro mercado. Então, por ser perigoso demais, ele acabou se mudando. Ele já tava querendo se mudar, mas ele só adiantou a mudança dele. Aí nisso eu consegui um quarto só pra mim, que foi quando ele saiu. Aí eu consegui meu ambiente de estudo, então ficava só no meu quarto, num cantinho e a parede tinha aquele monte de *post-it* de estudo, tudo mais. Nossa. [a aluna ri, possivelmente, ao se lembrar de sua parede repleta de *post-its*]

O ambiente de estudo da aluna era repleto, portanto, de descargas cognitivas. Mesmo sua preparação sendo pautada pelo consumo de conteúdos hospedados na *web*, a fim de internalizar os conteúdos a interlocutora se valia da estratégia de colar *post-its* na parede. Ou seja, restaria algo que não pôde ser engolfado pelo digital. Embora, a rotina da aluna fosse permeada por materiais retirados da Internet, os quais ela utilizava a partir de uma rotina de estudos própria.

Ah, como eu tinha... Já vinha estudando a um tempo, uns dois anos. Eu dividia pouca parte do meu tempo para aula, a maioria fazia questões. E, a maioria eu também fazia redação. Então eu não dividia tanto blocos. Ah, biologia, matemática, história, geografia. Só seguia essas partes assim quando eu tinha muita dificuldade. A maior parte do tempo era fazendo simulados, simulados com questões. Então eu mesclava tudo de uma vez e a partir disso eu via minha dificuldade. Eu errei tanto em matemática, tem que voltar em matemática e estudar tais conteúdos. Então eu me guiava a partir disso. Mas era sempre dividido em bloco de aulas e questões e eram sempre mais questões do que aulas.

Pesquisador: De onde que você retirava essas questões?

Ah, eu pegava da prova do ENEM mesmo. Eu fiz questões desde 2009 do ENEM até 2020 que eu fiz a prova de 2021, né. Então, fiz até 2020 as provas do Enem. Aí eu pegava também questões do ENEM PPL que é dos privados de liberdade, eu tentava usar essas aí. Às vezes, eu pegava questões também da Fuvest, da Unicamp e da Unesp, que algumas outras provas que eu fiz também durante a preparação.

Pesquisador: E todas essas questões você pegava na internet?

Isso.

Uma habilidade que não pode ser desconsiderada nesta dinâmica de estudos vivida pela aluna, concerne à identificação de quais eram os conteúdos dentro de uma disciplina específica nos quais ela possuía dificuldade. Além disso, a interlocutora explicita a importância do “saber fazer a prova”, se acostumar ao seu tempo, ao seu estilo de questões, e diversos outros elementos, como a disciplina corporal necessária para se manter sentada por longos períodos. Outro ponto a considerarmos é a utilização de provas do ENEM anteriores encontradas na *web*, provas que possivelmente a aluna imprimia, dada sua resposta fornecida no questionário. Mas

além destes materiais a aluna contou com algumas apostilas que recebera e outros materiais encontrados *online*.

Eu também ganhei apostila de doação, que foi da Objetivo. E usei, algumas apostilas que tinham *online* também, que eram de graça, que era...Aí como era o nome? ... Grupo Exatas, usava muito essas apostilas porque eles juntavam todas as questões do ENEM e dos vestibulares e separava por temas, por exemplo, razão e proporção, geometria plana, geometria espacial e nisso conseguia guiar um pouco mais meu estudo. Ah, eu estou errando muito tal matéria em matemática, aí eu ia naquelas apostilas e conseguia fazer mais questões para a prova. Tipo, ver o meu erro e tentar aprender a partir disso.

A dinâmica da aluna não era apenas permeada por questões e realizações de simulados e estudos de conteúdos, a aluna também possuía metas de acerto quando respondia a simulados ou questões.

Como meu estudo era muito baseado em fazer questões. Tinha dia que eu não fazia o meu rendimento mínimo, sabe. Colocava meta, fazer tantas questões com um rendimento acima de 80%, no caso de 80% de acertos nas questões. Aí quando não conseguia fazer ou os acertos ou a quantidade de questões, já dava aquele peso na consciência horrível ou quando eu não conseguia fazer... Eu fazia redação, mandava para correção, e nisso tinha que receber essa redação da correção, reler meu texto e procurar todos os erros que eu tive e reescrever a redação. Quando não fazia isso também, eu ficava tipo, muito bitolada, sabe?

A internalização de uma lógica produtiva transposta para os momentos de estudo é nítida. Pois, ao mesmo tempo que as metas eram criadas pela própria aluna, ela era sua própria algoz, sentindo toda uma gama de sentimentos negativos em relação ao seu aproveitamento em determinado bloco de questões não ter sido aquele que a aluna considerava ideal, ou mesmo quando não realizava as atividades que havia planejado.

A rotina de estudos da aluna era entremeada por pausas. Mas que a levavam a passar muitas horas do seu dia estudando.

Eu fazia, eu fazia... Aí, não vou saber te falar quantas, mas acho que na parte da manhã eu fazia umas duas pausas. Em cada bloco de questões que eu fazia. E acho que a mesma coisa na parte da tarde, tipo tinha intervalo na parte do... Meio, 11 e meia, meio-dia, isso depende, na verdade. Um pouco antes da pandemia eu parava antes para poder fazer o almoço pro meu pai, que ele chegava do serviço, aí já quando ‘tava’ na pandemia, minha mãe não estava trabalhando e nisso eu poderia diminuir minha pausa. Então, eu fazia uma pausa mais ou menos, no tempo de pandemia, do meio-dia até 1h15. E que era pra *upar* [aumentar] a resistência, né? Eu fazia pausas curtas de 15 minutos também entre a parte da manhã e a parte da tarde. E depois na parte da tarde eu parava umas Quatro e pouco fazia uma pausa mais extensa. Tomava banho e depois voltava. Depois eu parava mais um pouquinho para poder comer.

Algo que auxiliava a aluna a se manter focada durante estes períodos era manter o celular trancado.

Eu, conseguia manter o foco. Eu desligava o celular também, deixava no modo avião e ninguém falava comigo. Colocava ele no modo avião, dentro da gaveta da minha mesa, trancava a mesa, e eu não mexia. [...] Eu lembro que eu bebi muito, muito café na época. Até hoje eu bebo muito café. Mas, eu lembro que eu fazia meditação e nisso eu acordava de manhã cedo e ia fazer meu café, tomava banho e parava uns 15 minutos para fazer meditação. Aí isso me ajudava a manter a calma, manter o foco. E também eu sempre faço exercício físico também. Depois da meditação eu ia estudar, aí quando eu via que deu certo horário, eu tinha... Nossa, que maluquice [a estudante ri]. Eu tinha horários específicos que eu pensava: "ah, tem que fazer exercício agora". Aí eu parava meu estudo, eu ia fazer exercício, que era uma maneira de acordar meu corpo também, sabe? Não sei se eu acordava muito cedo, tipo 05h da manhã.

Além de se desvincular do celular o trancando a aluna recorria ao café, a cafeína presente nesta bebida possui efeitos no organismo humano ao que concerne a atenção, sendo que esta substância também pode gerar dependência (COOPER et al., 2021), além de outros efeitos sobre os processos cognitivos humanos. A meditação é uma prática que certa literatura vê como algo que pode auxiliar no controle dos processos de concentração (MALINOWSKI, 2013), ajudando também nas formas como a atenção pode ser alocada e realocada (VAN LEEUWEN; SINGER; MELLONI, 2012). A prática de exercícios físicos também é relacionada aos componentes da habilidade atenta que concernem ao autocontrole, durante a execução de alguma atividade (MENG et al., 2022). A extensão, ou mesmo a importância de cada uma dessas atividades para a capacidade atenta da estudante é algo impossível de ser mapeado nesta pesquisa, entretanto, a existência de uma literatura que confirma certos benefícios destas atividades à atenção, demonstra a importância de tal habilidade para a aluna que recorria a táticas diversas a fim de aumentar sua atenção. A partir dessas práticas, a aluna conseguia se manter sentada estudando realizando apenas as pausas que relatou na entrevista. Disciplina corporal e atenção, nestas dinâmicas, caminham em conjunto.

O YouTube aparece como algo recorrente nos estudos da UFSCar #82, ao ser questionada acerca de técnicas de memorização, a aluna assevera que utilizava canções, as quais vira na plataforma de vídeos, para decorar fórmulas de física, especialmente.

Eu usava muito para física, eu usava canções, que eu lembro que com música era muito mais fácil para gravar algumas fórmulas de física. Do que tentar lembrar, assim, na raça, sabe? Mas acho que era só mais para física. [...] Eu pegava de professor do YouTube, mesmo [risos]. [...] Tenho criatividade não.

O uso de vídeos hospedados na rede, produzidos com a intenção de lucro, demonstra que no século XXI não há a necessidade de uma arquitetura panóptica para que jovens produzam estudo (FOUCAULT, 1987). A indústria cultural é, hoje, capaz de ser tanto o meio para a produção do estudo, como o meio para a produção da diversão. Em ambos os casos, as fronteiras entre consumidores e produtores estão borradas, bem como, há uma constante demanda para que se realize algo através do consumo, seja na hora do estudo, seja na hora da diversão.

A estudante, ao utilizar seus dispositivos digitais para fins de entretenimento, afirma que tentava assistir filmes que fornecessem repertório à redação, assim como, tentava controlar seu uso do Instagram, algo que ela não fazia com o TikTok, o que talvez explique o porquê de a aluna passar tanto tempo neste segundo aplicativo.

Eu gostava muito, na verdade, de ficar... Eu estou tentando lembrar se na época eu tinha TikTok, mas eu lembro que depois que veio o TikTok eu ficava muito no TikTok. Mas eu ficava muito também no Instagram. Muito entre aspas, na verdade, agora que eu lembrei. Eu colocava a limitação de tempo no Instagram. Então ficava só meia hora por dia. "Deu meia hora. Vou parar aqui, encerro"...Deixa eu ver, Eu assistia muitos filmes também. Netflix o tempo todo. E eram sempre filmes guiados para objetivo de estudos. "Ah, esse aqui vai dar conteúdo pra redação". Então eu ia lá e assistia.

Em alguns momentos, o uso de dispositivos digitais acabava atravessando os períodos de estudo. Quando isto acontecia, nas palavras da aluna, "acabava" com ela. Pois, assim como realçado acima, a interlocutora se tornara sua própria algoz, ao que concerne a produção de estudo.

Quando estava mais próximo do final. Eu estava super cansada, exausta, estressada de ficar o tempo todo em casa. Aí, eu me distraía mais com o celular e ficava de boabeira. Tipo... Eu lembro que no final eu parei de deixar tanto ele no modo avião. E, comecei a querer mexer um pouco mais. E isso, acabava comigo [a aluna rói sua unha]. [...] Era frustrante. Porque, eu tinha toda uma rotina, toda uma regra, todo um costume que muitas vezes eu deixava de lado porque eu já estava cansada, estava exausta. Eu deixava ela de lado para mexer no celular, para fazer qualquer outra coisa que distraísse a minha mente.

A exaustão foi apontada, pela aluna UFSCar #82, como razão pela qual nos últimos momentos do ciclo de estudos para o ENEM, no qual ela conseguiu a aprovação para o ensino superior, começou a passar mais tempo em dispositivos digitais do que estudando. O uso de dispositivos digitais, também, acompanha a discente no ensino superior.

[...] depende muito do dia, mas normalmente estou bastante tempo no celular. É porque a faculdade tem um horário bem flexível. Então tem dia que eu estou o dia inteiro na faculdade que não consigo tocar no celular. Tem dia que eu

estou na faculdade, mas eu tenho que ficar no celular ainda pra fazer anotações, porque nem sempre levo notebook. Então, estou sempre no celular.

Diferentemente das alunas SCU #1 e SCU #2, a aluna UFSCar #82 não afirma sentir falta do uso de materiais impressos, ou algo congênere, pelo contrário, ela utiliza seu computador portátil ou o próprio *smartphone* para realizar anotações nas aulas da universidade. Dessemelhante das interlocutoras da universidade californiana que antes de entrar na universidade estudaram, principalmente por livros didáticos utilizando materiais presentes na Internet apenas como complemento, a UFSCar #82 passou os quatro anos anteriores à entrada na universidade estudando, particularmente, através de materiais disponíveis na *web*. O uso de dispositivos digitais para estudar, portanto, não reflete necessariamente uma escolha pessoal, mas é influenciado por diversos fatores, como a escola em que a pessoa cursou o ensino médio, o sistema de seleção à universidade empregado no país em que ela vive, e até as condições socioeconômicas familiares podem influenciar uma guinada ao digital.

Um ponto de reflexão remete a resposta fornecida no questionário à sentença: “Consultar o celular para uma tarefa simples, e se distrair vendo redes sociais, mensagens ou notificações e esquecer de realizar a tarefa (por exemplo consultar o horário ou uma anotação) é algo frequente”, a qual a aluna concordou parcialmente. Ela se perderia em suas notificações enquanto realiza anotações durante suas aulas? Outra questão que a aluna concordou parcialmente afirmava “Os professores que ensinam no YouTube são melhores que os da escola/cursinho”. Ou seja, a experiência de escolarização da escola não a permitiu consolidar o aprendizado de conteúdos escolares de forma suficiente para que a jovem alcançasse uma boa nota no ENEM, algo que ela considera vital ao seu futuro, pois concordou plenamente com uma questão que proclamava: “Uma boa nota no ENEM pode me ajudar a ter um futuro melhor”. Outra questão que reverbera a literatura desta pesquisa e as declarações das estudantes analisadas nos dois casos anteriores é se a exaustão relatada pela estudante UFSCar #82 não se relacionaria com a utilização recorrente de telas para suas atividades de estudo, ou então, pelo muito tempo dedicado a redes sociais, como o TikTok?

Embora, o caso da aluna UFSCar #82 suscite diversos questionamentos, é patente que a incapacidade de seu processo de escolarização lhe fornecer aquilo que Young (2007) chama de conhecimento poderoso, a arremessou em direção daquilo que chamamos neste trabalho de autoridade tecnológica. Este conhecimento poderoso, ou ao menos o contato com este tipo de conhecimento, mesmo que instrumentalizado, em um primeiro momento na vida da jovem, era necessário à aprovação no curso de medicina, algo que ela acredita ser um passo em direção

de uma vida melhor, como vimos acima. Em outro momento, o seu acesso ao conhecimento de conteúdos escolares mesmo que instrumentalizados através de cursinhos tradicionais poderia ter sido impedido por sua família não dispor de oitocentos reais mensais para que ela frequentasse um cursinho tradicional. A aluna contorna através do uso de materiais presentes na rede, muitos dos quais ela teve que pagar para acessar, estas dificuldades e consegue adentrar o ensino superior. Justamente, a ambiguidade de processos de estudos calcados em uma autoridade tecnológica, mas que permitiram o prosseguimento dos estudos da UFSCar #82, fornecendo acesso ao conhecimento de conteúdos escolares necessários à sua aprovação no ENEM, para o curso de medicina em uma universidade federal, fez que a selecionássemos como caso de análise nesta pesquisa. Nuançar deste modo o uso de tecnologias nos estudos domésticos fornece outra lente analítica para estudos que correlacionam a aprovação no ENEM e a disponibilidade de dispositivos digitais conectados à Internet (GOMES; VIANA, 2022).

A aluna declarou: “(..) fui me guiando por meio de curso *online* para tentar suprir minhas carências em certas áreas de estudo”, foram necessários alguns anos para que tais carências fossem supridas, através de estudos realizados baseados no digital. Um último apontamento que cabe neste contexto, é que a aluna possuía a habilidade de identificar dentre as questões que errava qual era o assunto que deveria estudar, ou retomar. Esta habilidade, podemos considerar como algo que se não advém do contexto escolar, ao menos se relaciona com ele. Pois, na escola aprendemos não apenas a somar, por exemplo, mas aprendemos também que aquela operação matemática se chama adição. Desta forma, mesmo que extremamente deficitária a escolarização dos seres humanos os ensina que os conhecimentos são divididos em áreas, e que dentro destas áreas existem subáreas e dentro destas subáreas existem conhecimentos específicos. Esta forma de classificação é socializada pelo processo de escolarização, sobretudo. Mesmo que classificar o conhecimento desta forma seja passível de críticas, saber sobre estas classificações é condição primária para que uma pessoa possa estudar para uma prova como o ENEM de modo autodirigido, pois permite que a pessoa utilize os mecanismos de busca a fim de encontrar materiais de apoio para aquilo que possui maior dificuldade.

#### Caso 04: O digital seduz

Neste último estudo de caso nos deteremos as dinâmicas descritas pela interlocutora UFSCar #6. Ela nasceu em 2003, não frequentou cursinho pré-vestibular, cursou o ensino médio em uma instituição de ensino privada, na UFSCar se encontra matriculada no curso de Biotecnologia e em sua entrevista afirmou passar dez horas diárias no *smartphone*, em suas

palavras: “Agora até com o presencial, um pouco menos, mas umas dez horas, mais, talvez”. No questionário a aluna citou que utilizava uma grande variedade de materiais disponíveis na Internet, como “YouTube, plataformas privadas, apostilas online”. Sendo que a aluna citou diversos nomes de canais do YouTube, ao ser demandado que especificasse quais eram os materiais que utilizava: “Prof. Noslen, Prof. Ferretto, Marcos Aba Matemática, Se liga nessa história, Jeangrafia, Débora Aladin, Luma e Ponto, Me Salva, Biologia Total”.

No questionário, a interlocutora concordou plenamente com uma questão que asseverava: “Assistir vídeos no YouTube, ou seguir perfis nas redes sociais que dão dicas de estudo para o ENEM é importante para uma boa nota”. Bem como, concordou plenamente com a assertiva: “Nos dias de hoje não mais precisamos memorizar/decorar informações, pois está tudo ao alcance das mãos, em uma pesquisa no Google”; e com a sentença “Um bom professor é aquele que ajuda a memorizar conteúdos de forma divertida, como com a utilização de músicas, por exemplo.” Sendo que concordou em parte com uma frase que buscava verificar se a estudante considerava o que aprendera na escola suficiente para uma boa nota no ENEM, e de mesmo modo concordou parcialmente que era comum acordar de madrugada, verificar suas redes sociais e enviar mensagens em seu *smartphone*. Outro ponto a destacar no questionário da interlocutora é que ela discordou plenamente da afirmação que buscava verificar se a aluna conseguia se manter sentada estudando por longas horas, sem verificar o celular. Ou seja, pela forma como ela respondeu ao questionário podemos inferir que ela usava muito o celular e que de certa forma valorizava este uso, ao afirmar que podemos prescindir da memória e ao verificar que ela concordou em parte com a afirmação “Os professores do YouTube possuem aulas mais dinâmicas e que não causam distrações”. Na entrevista individual, a aluna focou o período pandêmico para responder as questões, pois foi neste período que aluna se preparou para o ENEM e no qual cursou o seu último ano de ensino médio. Ou seja, ao contrário da UFSCar #82 que se preparou antes e durante a pandemia da Covid-19, a UFSCar #6, apenas contou com o período de *lockdown* para se preparar.

A aluna descreveu do seguinte modo as suas aulas no período pandêmico:

Ah era muito difícil, né, principalmente no começo, que era um período, assim, de adaptação, então era bem complicado para a gente, que até cansava muito a vista, porque ficava na frente do computador e tal e ... Para mim uma das dificuldades foi ter que levantar e não levantar ao mesmo tempo. Aí ficava em casa, que não é o ambiente de estudo, então era um pouco complicado. Eu gostava dos professores que interagiam com a gente ou ... Tinha uma professora que ela sempre começava a aula com música, Então já dava um ânimo ... é ... Fazer com que a gente se sentisse melhor, um pouco mais atento, e em geral, os professores interagem mais com a gente assim que não ficavam

só... Obvio, brincadeira, tem hora e a gente 'tava' se preparando para o vestibular ... mas momentos de descontração também eram bons. [...] Olha, teve alguns professores que tinham mais dificuldade para se adaptar ao remoto, né. Então, foi bem, assim, complicado, porque era muito preso no modelo presencial e 'tava' tentando dar aula do mesmo jeito em que dava no ambiente presencial, então era muito difícil, era muito tempo, muita falação e a gente não conseguia até é ... absorver esse conteúdo, mesmo porque era muita coisa, era muito carregado e ele só não tinha, até esse momento de descontração que eu disse, não tinha um desses momentos e acabava, sei lá, sobrecarregando a gente.

A dificuldade de adaptação de alguns professores ao ensino remoto foi retomada pela interlocutora em outro momento da entrevista.

Assim, foi uma adaptação tanto para a gente quanto para eles. Então foi muito difícil. Primeiro, inicialmente, eles é... se adaptarem, por ... Geralmente, tem alguns professores que são mais de idade assim pera aí, calma aí. [...] É, alguns já tinham mais dificuldade né nesse acesso da tecnologia, então foi um pouco mais difícil para eles. Às vezes, a gente acabava ensinando algumas coisas, algumas funções para ... Para eles é ... terem uma f... Maneira melhor de dar o conteúdo para a gente. Mas na medida do possível, sim. A gente tinha uma própria plataforma da escola, então, o Classroom, essas coisas, a gente não acabava usando... E... Eles já eram um pouco mais acostumados com essa plataforma, então foi um pouco mais tranquilo.

Nestas falas da aluna podemos notar o quanto o uso do digital atravessa todas as gerações, pois tanto os alunos, quanto os professores passaram a ter que se adaptar a uma nova realidade. Entretanto, mesmo com as dificuldades de adaptação, a aluna cita que os professores, em geral, eram muito receptivos e abertos a auxiliar os alunos. De mesmo modo, destaca-se a existência de uma plataforma própria da escola, que provavelmente já existia antes da pandemia da Covid-19, ainda mais se levarmos em consideração que a aluna relatou que três disciplinas já eram na modalidade de ensino a distância antes de 2020.

A maioria dos meus professores sempre se dispunham a ajudar. Então, se você estava com alguma dúvida ou você precisava de material extra, eles sempre estavam ali presentes. Alguns professores eram um pouco mais .... assim fechados, tal, a gente nem tinha tanto contato com eles. Mas eram professores de outras matérias, como, sei lá, ensino religioso ou filosofia, assim. Já era um pouco mais difícil o acesso com eles, até porque na minha escola essas matérias elas eram EAD, no presencial. Ensino religioso, filosofia e sociologia. As três eram colocadas no *online*, já no presencial. Então, era um pouco mais difícil o contato com o professor delas. Mas os professores sempre, se dispunham sempre a ajudar, na medida do possível.

Pesquisador: E essas matérias, essas três matérias, elas funcionavam tipo no contraturno?

Não era. O professor, geralmente, passava um texto e a gente tinha que fazer um trabalho em cima. Ou ... Era bem assim. [estudante expressa uma espécie de reticência] essas três matérias, elas realmente zero preparação para o vestibular. A gente teve que pedir uma aula delas presencial para poder ajudar

no vestibular. Na verdade, foi uma outra turma que acabou pedindo e a gente assistiu junto quando a gente estava no segundo ano, porque elas eram remotas e, honestamente, ninguém dava valor para elas, porque era ... Tão distante do nosso meio, de sentar na aula, assim, prestar atenção que acabava que ninguém valorizava.

Ou seja, durante o período anterior a todas as aulas se tornarem remotas, as disciplinas que funcionavam neste modelo se tornavam algo distante para os alunos, que acabavam não estabelecendo contato com os professores e nem valorizando as matérias em si, ao que tange a realização de suas atividades. Qualquer possibilidade de estabelecimento de vínculos entre docentes e discentes era impossibilitada por esta dinâmica.

Quando a aluna relata a dinâmica de suas aulas, durante a pandemia da Covid-19, dois pontos para além das dificuldades de certos professores à adaptação ao modelo remoto são dignos de destaque. O primeiro é que a aluna vê certas condutas docentes ligadas a uma lógica do entretenimento, como algo positivo. A segunda abrange a dificuldade relatada da aluna em “levantar e não levantar”. Acerca disso, o pesquisador demandou certo aprofundamento:

É... Eu por muito tempo estudei na cama. Então, eu tinha meu suporte de computador e era ali que eu estudava. Então, eu acordava e já ia direto pra aula, sentada na cama mesmo, as vezes até deitada, se eu tivesse com muito sono. E acabava que dormia, ou não me concentrava direito, ou não conseguia focar. O ambiente de estudo da escola [a estudante enfocou as palavras da escola], eu acho que me fazia muita falta. Você estava ali com um objetivo. É Diferente de você estar, sei lá, na sua cama, que é o lugar que você descansa ou até mesmo na sua casa. Não é um ambiente feito para aquilo. E acho que isso me dificultava um pouco a vida.

Dois momentos são interessantes nesta fala da aluna. O ambiente e a sua disposição corporal. O primeiro aparece ao fim do excerto como algo que “dificultava um pouco a vida”. Ou seja, ela não conseguia no ambiente doméstico manter a atenção focada na aula do mesmo modo que fazia na escola. Bem como, sua disposição corporal ao estudar na cama não facilitava este processo, pois como a aluna relata, recorrentemente ela acabava pegando no sono ou então se distraía. Mesmo depois quando a aluna tentou utilizar a mesa da cozinha, eram comuns as dificuldades em razão do ambiente.

[...] depois, eu descí para a mesa da cozinha, então ainda assim não era um ambiente que era feito para isso, não era apropriado para isso. Aí ... Era complicado. Você tinha que ficar mudando de lugar porque vai colocar mesa aí tem que pegar... Leva todos os cadernos, apostilas, computador, leva tudo, volta tudo depois.

Dessemelhante de outras interlocutoras, a aluna UFSCar #6 não possuía alguma área configurada especialmente para os seus estudos. A estudante, então, ouvia seus pais realizando

suas atividades corriqueiras, bem como, realizava o consumo de produtos da indústria cultural ao fundo, concomitantemente aos estudos, segundo ela, para não se sentir sonolenta.

A minha mãe acho que nesse período de pandemia, minha mãe e meu pai, por um tempo também, ficaram de licença do trabalho por ser grupo de risco. Então tinha os dois. Na verdade, meu pai trabalhava remoto, então tinha meu pai trabalhando. Eu escutava meu pai trabalhando e aí tinha minha mãe, que às vezes ia lavar louça, então fazia barulho. Ela também estuda, então ela estava vendo sempre vídeo aula. Então era assim, era complicado.

Pesquisador: E você, quando estava estudando, você ouvia música ou fazia alguma outra atividade junto?

Algumas vezes eu tentei colocar Lo-fi<sup>188</sup> porque eu ouvi que ajudava. Então eu tentei colocar, mas eu não gosto de ... Assim, eu gosto de silêncio entre aspas porque eu não gosto de muita gente falando, mas eu geralmente preciso estar com algum barulho junto ou ouvindo alguma coisa específica, porque senão me dá muito sono. Então, eu prefiro, às vezes, estar ouvindo alguma coisa para não, não dormir mesmo.

Pesquisador: Como assim? Além da música, o que você ouvia?

Às vezes, eu faço muito isso de colocar uma série que eu já assisti. Então, uma coisa que eu já vi, eu não preciso prestar atenção, mas tá ali de fundo, não tão alto assim. E, só, só vou ouvindo algumas vozes, algumas coisas. [...] Eu não sei se ajudava, eu acho que talvez desconcentrasse um pouco mais, mas pelo menos não me dava sono.

A interlocutora relata que tentou colocar uma música ao fundo “porque ouvi[u] que ajudava”, ou seja, na contramão de evidências de pesquisas que verificaram um decréscimo na capacidade atenta ao se realizar duas tarefas ao mesmo tempo, à estudante foi recomendado tal dinâmica. A interlocutora também relatou que possuía certa dificuldade em estabelecer uma rotina de estudos.

Inicialmente não. Aí, ao longo do tempo, fui percebendo que eu precisava de uma. E, honestamente, eu não, não conseguia seguir. Porque... Não sei... Eu tenho essa dificuldade com... Eu vejo aquilo que eu estou precisando aí eu foco nisso. Mas... Até era um lema da escola né... Que era aula dada, aula estudada e era muito difícil para mim. Eu não conseguia ter, sei lá, seis aulas que eu tinha no dia e sentar... A tarde ou à noite para estudar as seis aulas que eu tive no dia, era bem complicado.

Pesquisador: E aí no final, chegando perto do ENEM, você conseguiu consolidar alguma rotina, ou não?

---

<sup>188</sup> Ao se digitar *lo-fi*, *chillwave*, e outros termos no mecanismo de buscas do YouTube é possível encontrar uma imensa variedade de vídeos e inclusive de transmissões ao vivo que proporcionam o usuário com este tipo de música. Não raro, estes vídeos vêm com a descrição que estas músicas auxiliarão a relaxar, concentrar e estudar. Para uma descrição mais apurada ver: <https://www.domestika.org/pt/blog/10059-o-que-e-a-musica-lo-fi-e-porque-e-perfeita-para-relaxar> e <https://www.abramus.org.br/noticias/16268/lo-fi-music/> (Acesso em 11/08/2023).

Até que consegui. Mas eu acho que eu acabei ficando estressada demais com isso e no final só tive um *burnout* e desisti de tudo e quase joguei tudo pro ar assim...

Apenas podemos especular se a dificuldade relatada pela aluna se relaciona com o alto uso de dispositivos digitais, realizado por ela. Todavia, o esgotamento relatado pela aluna é algo que se conecta com os demais casos analisados, pois todas as interlocutoras que fornecem os estudos de caso aqui analisados relataram certos momentos de estresse ou esgotamento, entretanto, apenas a estudante SCU #1, a que menos utilizava dispositivos digitais a época não relatou rompantes bruscos de esgotamento ou estresse, mesmo seu ambiente escolar sendo extremamente competitivo e estressante. A baixa quantidade de casos analisados não nos permite realizar qualquer tipo de afirmação que transcenda os quatro estudos de caso, todavia, entre estes estudos de caso, tal tendência foi observada.

Ao contrário de outras pessoas que foram entrevistadas ou que responderam ao questionário que se filiavam ao lema “aula dada é aula estudada”, utilizado em algumas instituições de ensino médio privadas do país, a UFSCar #6 não realizava tal empreita. Em sua entrevista, a busca por conteúdos presentes no mundo digital aparece como algo recorrente, no entanto.

Eu procurei muito conteúdo por fora. Porque eu acho que ... Assim a escola era muito boa, o material era muito bom. Mas se, por exemplo, um desses professores não me satisfazia em questão de conteúdo, na ... Até no entendimento, eu procurava muito conteúdo por fora mesmo, que eu achava mais fácil de eu entender. Ou, enfim, eu tentava sim. Em geral eu ia procurando aquilo que mais se adequava para mim, os métodos de ensino que mais se adequavam para mim.

Pesquisador: Pode me contar um pouco como que eram esses métodos de ensino que você mais se identificava?

Eu descobri que eu gosto muito mais de resolver questões, exercícios e ver na prática as coisas acontecendo, até agora na faculdade né, em laboratório. Eu percebo que... que eu consigo entender muito mais o que acontece do que só na teoria. Então ... Tudo que é de uma maneira mais visual ... assim, ou até uma questão de exatas, se eu vou lá e respondo não fico só na teoria, se eu vou e vejo como resolver a questão. Eu acho que faz muito mais sentido para mim e eu absorvo muito melhor o conteúdo.

Pesquisador: E, como que eram esses materiais que você via por fora. Geralmente eram vídeos, textos como que eram os tipos deles?

Desde vídeos no YouTube até ... sites assim de conteúdos. Tinha um que chamava Projeto Medicina. Eu nem queria medicina, mas eles tinham tanta, tanto banco de questão assim que eu achava muito bom. E algumas plataformas por fora também. Eu assinei, na verdade já tinha assinado até o Descomplica e ... Enfim, depois assinei outras plataformas até para treinar redação, aí ... já mais focada nas áreas em si. E foi isso.

Ao contrário das outras interlocutoras que analisamos nos estudos de caso, ou mesmo de outras entrevistas realizadas, a UFSCar #6 não relatou tentativas de estabelecer contato com os professores. Diversas vezes foi relatado que um “bom” professor era aquele que se disponibilizava a ajudar os alunos, respondia suas dúvidas, alguém que tentava explicar o conteúdo de outro modo. Por outras vezes, verificamos que um professor que os interlocutores achavam que não conseguiram aprender muito, seguia exatamente a linha contrária, ou seja, mesmo que os alunos o inquirissem ele rechaçava ajudar, fornecia respostas prontas, ou era antipático quando os alunos o abordavam. Porém, a interlocutora UFSCar #6 afirma que “se, por exemplo, um desses professores não me satisfazia em questão de conteúdo, na ... Até no entendimento, eu procurava muito conteúdo por fora mesmo, que eu achava mais fácil de eu entender”. Ou seja, a segunda opinião presente na Internet, descrita por Burrell e Fourcade (2021), parece, em diversas ocasiões, ser consultada pela estudante. Mesmo que não seja possível afirmar categoricamente uma relação entre esta autoridade tecnológica corporificada pela jovem e o tempo dispendido no *smartphone*, salta aos olhos que a aluna asseverou que estava usando um pouco menos o dispositivo, mesmo assim seu uso corresponderia a dez horas diárias, quase dois terços do tempo médio que uma pessoa passa acordada.

Assim como a estudante UFSCar #82, a aluna UFSCar #6 relata que resolvia muitas questões durante seu período preparatório para o ENEM. Algo contumaz, quando se trata de falar sobre o ENEM e provas congêneres, é que saber fazer a prova é sobremaneira importante. Deste modo, é interessante notar que o uso de tecnologias digitais na busca de questões pode auxiliar na consolidação dos conteúdos aprendidos, ou na habilidade de resolver questões acerca dos conteúdos cobrados em provas como o ENEM. De todo modo, a aluna relata que mesmo considerando o material de sua escola “muito bom”, procurava materiais que se relacionassem com seu estilo de estudo. A aluna buscava aulas dinâmicas, baseadas em uma lógica do entretenimento, pois, se não fossem baseadas em tal lógica, a interlocutora relata que possuía muita dificuldade em se manter focada.

Pesquisador: Você possuía alguma técnica para se manter focada durante o estudo?

Não [risos]. O que eu tento fazer geralmente é me afastar um pouco do celular e ... colocar o computador no ... no modo não perturbe. Ah é, mas é difícil.

Pesquisador: Aí no fim você acaba não conseguindo fazer essas ... se manter mais longe do celular...

É, acaba entrando no WhatsApp web, aí acaba, não muda muita coisa, mas ajuda a se manter um pouquinho mais distante.

Pesquisador: Você falou pra mim que você assinou o Descomplica e esse projeto medicina. Se puder me contar um pouquinho mais deles.

Olha, o projeto medicina, acho que nem lembro direito, mas acho que tinha um banco de questões assim bem grande e era meio separado por conteúdo, e ele é gratuito até. E então sei lá, ficava procurando questões das matérias que eu estava estudando, até na escola, ou por fora. Mas não assinei só o Descomplica, tá? Assinei o Descomplica, o Ferreto, o Biologia Total eu dividia, o Imagine que é de redação e o Gabarita Geo. Então, foi um tantão de plataforma para eu conseguir né, alguns eu nem cheguei usar. O Gabarita Geo eu não cheguei a usar, mas ‘tava’ lá disponível, né? Mas eu procurava geralmente o conteúdo que ou ‘tava’ pra aprender ou eu tinha uma lista também de conteúdos que caíam no vestibular, aqueles que mais caíam, que até a escola passou. Então, eu procurava dar um enfoque maior nessas matérias que tinham um peso a mais no meu curso e que ... geralmente tinham mais questões que caíam na prova. Então, eu dava um foco maior pra elas.

Pesquisador: Como você conseguia classificar? Por exemplo, uma videoaula que você assistia, “ah essa videoaula sobre esse assunto aqui nessa plataforma é melhor do que nessa”. Você fazia isso?

Sim. Eu via de acordo com a maneira que - como eu disse - o professor mais se encaixava no meu jeito de entender; o jeito de explicar era o jeito que eu entendia mais fácil. Então, eu sabia que na plataforma do Ferreto: química, matemática e biologia eram sensacionais, para mim. Física também era bom, mas [elas] eram sensacionais para mim. E ... Já na plataforma Biologia Total eu entendia muito bem de linguagens, por exemplo, porque o professor explicava de uma maneira que era mais fácil para mim entender. Então era isso. Ou até ... História, eu estudava por um canal no YouTube que era Se Liga Nessa História e para mim ele era incrível, porque eu nunca fui tão fã assim de história. Mas ele contava de um jeito que eu pegava um balde de pipoca e comia enquanto ele contava e explicava a matéria, porque para mim era divertido, para mim era quase como estivesse assistindo uma série e aprendia de um jeito legal, sabe?

A busca por uma aula “divertida” enquadra a aluna entre os novos tipos de subjetividade descritos por Sibilia (2012) que devem ser seduzidos para se engajar nas práticas de estudo, de mesmo modo que remete as relações entre “estilo” de estudo e consumo realizadas por Usher (2013). A interlocutora, inclusive, assevera comer pipoca enquanto estudava conteúdos da disciplina de história e compara as videoaulas assistidas com uma série, tamanha a relação entre consumir e aprender que a aluna corporificava. Simultaneamente, a escola aparece como algo fundamental à forma como a estudante organizou seus estudos, pois a instituição fornecera uma lista de conteúdos que poderiam cair no ENEM e desta forma a estudante poderia guiar seus estudos de alguma forma. Mesmo que a escola não combinasse com o “estilo” de estudo da estudante, foi a partir de tópicos por ela fornecido que a estudante guiou, parte de seus estudos para o ENEM.

A interlocutora tentava, constantemente, se manter ativa nos estudos, algo que quando não acontecia a deixava com certo sentimento de culpa.

Eu passava o dia inteiro estudando. Eu acordava às sete da manhã pra aula e eu ia dormir quase meia noite estudando. Então, era muito tempo. E aí foi quando eu acho que eu surtei, e eu só larguei mão do estudo, real, por um tempo, e eu só não conseguia mais estudar que minha cabeça só fritou. Então foi demais pra mim. Mas, deixa eu ver, a aula acabava. Era meio-dia. Eu ficava, sei lá, da uma que eu parava pra almoçar. Da uma até meia noite, com alguns intervalos. Mas pouca coisa também, porque não gostava muito de dar intervalo.

Pesquisador: Então, as pausas que você fazia eram mais... Você ia parar no Whatsapp Web ou alguma coisa assim do tipo?

É. Mas, era quando eu estava mais exausta, nessa época também. Só quando eu ficava exausta, ou se eu levantava para beber água era porque estava, eu não aguentava mais. Mas se não, eu tentava focar porque eu me sentia culpada se eu não focasse.

Pesquisador: Esse sentimento de culpa te acompanhava muito? Toda vez que você percebia, ah passei muito tempo no WhatsApp web, no YouTube, vendo vídeos...

Sim.

Em trecho da entrevista, acima citado, a estudante assevera que ouvia séries enquanto estudava e que havia tentado escutar *Lo-fi*, pois, segundo ela, havia obtido a informação que tal prática poderia ajudar, mas que em seu caso que preferia o silêncio não ajudava. Todavia, o ruído das séries ao fundo a prevenia de sentir sono. No excerto, logo acima, a estudante assevera que sentia certo sentimento de culpa quando não conseguia focar ou passava mais tempo realizando atividades de lazer que de estudo. O *burnout* da estudante se torna algo mais compreensível quando analisamos seu relato. De acordo com ela, ela tentava estudar desde a hora que acordava para a aula da escola, umas sete horas da manhã até a meia-noite. Se a estudante dispendesse todo este tempo estudando já seria algo extremamente extenuante. Mas, podemos perceber em sua entrevista que a discente possuía dificuldade em se concentrar e diversos sentimentos de culpa relacionados a isto, uma dinâmica envolvendo estes elementos poderia tornar ainda mais estressante sua relação com o estudo de conteúdos escolares. Logo, seu esgotamento advinha de uma rotina na qual o estudo era entrecortado pelo uso de dispositivos digitais que assim como no caso da SCU #2, faziam com que a estudante demorasse mais para realizar suas atividades de estudo.

Ainda assim, a aluna relata que tentou disciplinar seu corpo às condições adversas que poderia encontrar ao realizar a prova do ENEM.

[...] eu acho que o que mais me ajudou foi tentar fazer os simulados, em geral, porque isso de ficar tanto tempo. Eu acho que era mais desgastante do que qualquer outra coisa. E o Enem, vestibulares em geral, são provas desgastantes. Elas, o Enem principalmente vence pelo cansaço. Mas... é, não

sei. Eu acho que não, mas não sei. Eu tinha algumas estratégias que me ajudavam assim no Enem, por exemplo, que era de máscara. Então eu começava ficar um pouco, uma parte do meu dia de máscara para ver se eu conseguia acostumar um pouco mais.

Deste modo, ao realizar um ENEM que todos os participantes tiveram que usar máscaras, a aluna pôde permitir com que seu corpo se acostumasse a este potencial incômodo. Pois, como descrito pela aluna, ela passou a maior parte do período de *lockdown* em casa. Deste modo, o uso de máscaras não era parte necessária de sua rotina, a época.

À memorização de conteúdos, a estudante recorria a tentativas de associá-los com outras coisas, a fim de os memorizar.

Sobre memorização, eu tentava fazer ligações do conteúdo com coisas externas, então esqueci a palavra, mas é... aí eu tentava, sabe quando tem uma fórmula e aí você tenta fazer uma... sei lá, não sei se você vai lembrar da fórmula do sorvete que daí a gente - associação – associar! é isso! Associar alguma coisa, e então a fórmula do sorvete era essa igual  $V$  vezes  $T$ , aí falava, a palavra ficava parecida com sorvete, então eu tentava associar tanto no conteúdo de humanas ou exatas, eu tentava fazer algumas associações assim, o quanto eu conseguia.

O uso de tais estratégias de memorização podem ser úteis para compensar déficits de memória como os relatados por Adorno (2010), ou mesmo, ser apenas a corporificação de certa estratégia de estudo calcada no princípio de minimização de esforço e maximização de resultado, descrito por Hattie e Donoghue (2018). Independentemente da explicação para tal, este último estudo de caso, evidencia que a análise de processos de estudo através das três habilidades que selecionamos foi algo frutífero. Este último estudo de caso também destaca outro lado da autoridade tecnológica, o da sedução. Pois, a estudante se vê tão arraigada a padrões de consumo audiovisual, que mesmo a escola fornecendo um material “muito bom” ela vira as costas para ele e busca algo que coincida com seu “estilo” de aprendizado. Esta estilização, descrita dentre outros por Usher (2013), reverbera no apreço da estudante pelo consumo e acúmulo de cursinhos *online*. Após citar diversos cursinhos que assinou, afirma: “(o) Gabarita Geo eu não cheguei a usar, mas tava lá disponível, né?”. Ou mesmo, ao afirmar que ao estudar através de certo canal, fazia uma pipoca para acompanhar o vídeo. O conselho que não podia deixar de ser ouvido, aquele que influenciava sem exercer coerção, advinha dos materiais buscados ou comprados na rede. A estudante chega, inclusive, a afirmar que entendia melhor os conteúdos escolares quando consumidos em telas e não relata nenhuma interação com professores. Contudo, o que a guiava e a permitia navegar entre a imensa miríade de conteúdos presentes na rede foi uma lista de conteúdos que o ENEM poderia cobrar, ou então o que “tava para aprender” na escola. Ou seja, mesmo virando as costas para os materiais e até

para o lema da escola, a aluna se guiava, de alguma forma, por parâmetros fornecidos pela instituição. A interlocutora, mesmo com dificuldade para se concentrar no estudo de conteúdos escolares, através de táticas, como a realização de simulados, se manter de máscara dentro de casa, ou estratégias de memorização de certos conteúdos, logrou obter uma nota que a permitiu acessar o ensino superior.

Os quatro estudos de caso que realizamos nesta tese, não esgotam a temática e muito menos asseveram que as interlocutoras e interlocutores da SCU se filiavam a uma autoridade escolar e os interlocutores e interlocutoras da UFSCar abraçavam uma autoridade tecnológica. Estes quatro estudos de caso, apenas destacam quatro formas diferentes de corporificação destas formas de autoridade. Se, no primeiro e no segundo caso vimos que as tecnologias digitais apenas complementavam as dinâmicas de estudo das alunas, no segundo caso elas aparecem como algo que, por muitas vezes, atrapalhavam a estudante SCU #2 em seus processos de estudo em casa, a fazendo demorar mais na realização de suas lições de casa. No terceiro e quarto caso, ao nos debruçarmos sobre a realidade brasileira, na qual o ENEM é a porta de entrada à universidade, vimos duas discentes que utilizaram os conteúdos escolares presentes na rede, sobretudo através da assinatura de cursinhos *online*, para estudar para o certame. Contudo, enquanto a estudante UFSCar #82 se valia de tais recursos por não poder, ou não querer, pagar um cursinho pré-vestibular tradicional já que o que aprendeu, durante o ensino médio, não possibilitava que ela conseguisse nota suficiente para o curso por ela desejado, a estudante UFSCar #6 utilizava um guia de conteúdos que recebera da escola. Entretanto, mesmo que o levasse como referência, seus estudos eram pautados no consumo de informações através de dispositivos digitais. Apesar de diferentes, em ambas as configurações sociais que interagimos com estudantes em busca de dados empíricos à investigação social, vislumbramos uma autoridade tecnológica que se apresenta em paralelo à escola para que os jovens possam acessar conteúdos que tradicionalmente faziam parte da educação escolarizada. As formas como estas autoridades são corporificadas, contudo, variam de acordo com diversas dinâmicas, sobretudo que se relacionam com os sistemas de ensino e com os modos de seleção ao ensino superior.

## Considerações Finais

A autoridade escolar e a autoridade tecnológica moduladas pelas configurações que as englobam não se apresentam como excludentes. Elas, constantemente, coexistem, se sobrepõem, ou se complementam. O peso que cada uma recebe nas corporificações discentes analisadas e os modos como são acionadas são muito próprias e podem assumir uma grande variedade de formas, como os casos analisados sugerem. A variabilidade aparente de tais dinâmicas permite uma estudante, como no caso da SCU #1, apenas recorrer ao digital como suplemento ao material fornecido pela escola e em casos não tão cotidianos. Concomitantemente, esta variabilidade propicia uma imersão (quase) total ao estudo através do digital, muitas vezes, confundido com o consumo de produtos audiovisuais. Nestes casos, no digital, os alunos buscam materiais que combinem com o seu “estilo” de aprendizado, como no caso da UFSCar #6. Até mesmo quando estudantes parecem apresentar uma solução “criativa” à falta de recursos financeiros para preencher lacunas de aprendizado de uma escolarização deficitária, esta solução está colonizada de antemão pelo mercado, ou seja, a solução “criativa” se torna mera adaptação e consumo de conteúdos escolarizados por vias não-tradicionais de perpetuamento destes. Pois, o acesso a materiais disponíveis *online*, mesmo que não pagos diretamente, como são os cursinhos *online*, são pagos com o compartilhamento de dados, ou com a atenção dispensada em certo *website* que reverterá tal atenção em receita através das publicidades projetadas em suas páginas.

Duas forças sociais que parecem dirigir as trocas metafóricas de íons entre entidades – articulações - puderam ser identificadas. Uma concerne a configurações de sistemas escolares que parecem empurrar os estudantes em direção ao digital, outra resulta das dinâmicas sociais que envolvem a todos os atores sociais que fizeram parte desta pesquisa, de um modo ou de outro, e que tendem a formatar as pessoas enquanto consumidoras, dentro de uma cultura, na qual quase tudo é produzido com intenção de lucro, inclusive, materiais que se destinam a permitir que as novas gerações acessem o conhecimento acumulado da humanidade que sociedades ocidentais e ocidentalizadas têm acesso. Estas duas forças, legitimam o aprender pelo digital e sutilmente impelem os estudantes a seu uso, de modo a exercer certa governamentalidade sobre os seres humanos que desejem, ou que são compulsoriamente levados a estudar conteúdos escolares.

Nos casos sobre os quais nos debruçamos notamos também a corporificação de certa racionalidade que encara o estudo/aprendizado como algo a ser produzido. Diversos

interlocutores apontaram que uma não produção considerada suficiente de estudo gerava ampla gama de sentimentos negativos e levavam a práticas como acordar de madrugada para terminar lições de casa, ou então, tal produção era aferida através de metas que quando não alcançadas geravam “aquele peso na consciência horrível”, como relatado pela UFSCar #82. Estes interlocutores, além do ingresso no ensino superior, em seus processos de preparação para tal, internalizaram, ou então corporificaram a internalização desta racionalidade. Deste modo, por vezes, antes mesmo de adentrarem no mercado de trabalho, estes jovens já eram algozes de si mesmos.

Ao analisarmos os modos como a atenção, a memorização e a disciplina corporal se corporificavam nas práticas de estudo, especificamente de quatro interlocutoras, notamos a possibilidade de fluidez entre os usos de dispositivos digitais e materiais impressos durante os momentos de estudo, tanto nos momentos que era necessário atenção, como em ocasiões nas quais as estudantes tentavam memorizar alguma coisa. Em todas essas situações - sendo que a apreensão do estudado é o objetivo de qualquer estudo - as interlocutoras necessitavam exercitar certa disposição corporal que permitisse focar sua atenção sobre o objeto de estudo, bem como, o memorizar, mesmo que tal memorização fosse algo que dispendesse, por vezes, táticas específicas, como relataram as interlocutoras.

Nos casos analisados descrevemos algumas formas pelas quais o consumo do digital se embrenhava nos momentos de estudo de nossas interlocutoras. A SCU #1 ouvia música clássica enquanto estudava para matérias que possuía maior facilidade; a SCU #2 utilizava *flashcards* virtuais para memorizar conteúdos curtos; o estudo para o ENEM da UFSCar #82 era pautado pela busca e pelo uso de materiais em telas; e a UFSCar #6 além de estudar por telas, ligava uma série que já havia assistido para ficar ouvindo ao fundo, após tentar ouvir música *Lo-fi* e ela não lhe ajudar. Estes relatos, demonstram alguns modos pelos quais uma configuração envolvente que formata as pessoas em consumidoras e as atrela ao digital, se corporificava nos processos de estudo dos quatro casos que analisamos em maior detalhe. Apesar disto, elementos ligados a uma lógica escolar, conectada a um período clássico da Modernidade, ainda são revitalizados. A SCU #1 para se concentrar em matérias com as quais não possuía tanta facilidade, buscava o silêncio, para memorizar conteúdos contava com o auxílio de *flashcards* de papel e de sua mãe que lhe fazia perguntas a fim de solidificar o que a filha havia aprendido; a SCU #2 relata que o uso de dispositivos digitais prejudicava sua atenção e aumentava o tempo dispendido em suas tarefas, algo extremamente estressante para ela, bem como, afirma que para memorizar coisas extensas ela preferia escrever, ler e depois recitar;

outra tática de descarga cognitiva pôde ser identificada no uso de *post-its* pela UFSCar #82; apenas a UFSCar #6 não trouxe à tona o uso de materiais fora do digital nas discussões acerca de memorização e atenção. Todavia, o modo pelo qual as alunas da UFSCar estruturavam suas práticas de estudo seguia a lógica de compartimentação dos conhecimentos em áreas, algo vital à estruturação da escola como conhecemos.

A disciplina corporal apresentada pelas estudantes que prestaram o ENEM, ao se concentrar em resolver exercícios, ou então no caso da UFSCar #6 que treinou passar tempo de máscara para se preparar para este cenário, demonstram a centralidade do corpo, quando um(a) jovem presta tal certame. De modo semelhante, podemos identificar entre as interlocutoras da SCU, sobretudo na SCU #2, o quanto possuir um espaço preparado e reservado para seus estudos, onde elas pudessem dispor seus materiais e se manter sentadas foi importante em seus momentos de estudo fora da instituição escolar. Ou seja, percebe-se a importância daquilo que os ambientes digitais não podem fornecer, como disposições de cômodos, o contato com o papel, ou mesmo a possibilidade de, ao olhar para frente, visualizar seus *post-its*.

Estas corporificações de uma autoridade ou de outra reverberam as configurações sociais amplas sobre as quais as pessoas vivem, para além das articulações que envolvem ambas as configurações. Como as diferenças nos modos de seleção à universidade que mudam aquilo que deve ser perseguido a fim de que se consiga tal objetivo. Há uma diferença qualitativa imensa entre estudar para conseguir boas notas na escola e estudar para conseguir boas notas no ENEM. Bem como, através da interação com nossos interlocutores percebemos que há uma diferença substancial entre a preparação à universidade realizada em escolas públicas brasileiras, nas quais alguns dos interlocutores da UFSCar realizaram o ensino médio e as escolas particulares descritas por outros interlocutores da universidade federal. Isto indica que no Brasil, alunos que cursaram o ensino médio em escolas com graves problemas estruturais, muitas vezes, padecendo de falta crônica de docentes, como relatado pela aluna UFSCar #81, possuem a possibilidade de acessar o ensino superior, eventualmente. Mesmo que este caminho seja “bem difícil”, como relata a aluna UFSCar #82.

No contexto californiano, no qual, ao menos, desde o fim do século passado já se identificava falta de professores de matemática (FETLER, 1999), o que prejudicava o desempenho acadêmico dos estudantes na disciplina. Nos últimos anos, este problema se tornou ainda mais evidente e atravessava todas as disciplinas escolares, sendo que um relatório

de 2020 indicava aumento tanto na falta de professores, quanto nas desigualdades que tal falta acarreta (CARVER-THOMAS; KINI; BURNS, 2020). Os estudantes que vivenciarão tais configurações escolares seriam concorrentes competitivos às vagas universitárias? Ou deveriam traçar caminhos alternativos, como a realização de cursos de curta duração em Faculdades Comunitárias [Community Colleges]? Todavia, nestes cursos de curta duração há a possibilidade de transferência para uma universidade de quatro anos<sup>189</sup> [four-year University]. Destaca-se que em ambos os locais geográficos desta pesquisa a falta de professores e de uma estrutura escolar adequada pode prejudicar estudantes que desejam acessar o ensino superior.

A partir da interlocução com estudantes de duas universidades, em dois locais diferentes do globo, percebemos que mesmo quando há professores, as configurações atuais da educação escolarizada, nestes lugares, parecem bloquear ou limitar os alunos de acessar conhecimentos poderosos (YOUNG, 2007). Sendo que este contato, talvez se restrinja a um ou outro professor que consegue realizar tal façanha, ao mostrar que o aprendido pode ir para além da memorização de conteúdos. Mas, em geral, os estudantes são atirados em direção das tecnologias digitais que se oferecem como opção prática e viável para tentar compensar a falta que sentem de tais conhecimentos, ou mesmo a falta de conhecimentos instrumentalizados que os permita boas notas, seja na escola, ou no ENEM. Simultaneamente, pode ser que os alunos ativamente busquem conteúdos escolares através de dispositivos digitais por acreditar que tal empreita combinaria com seu “estilo de aprendizado”, como no caso da estudante UFSCar #6. Não apenas isto, certa racionalidade impele os estudantes a procurar sempre se manter competitivos para os processos seletivos universitários, tal pressão pode gerar diversos problemas de ordem pessoal a jovens aspirantes ao ensino superior. Além disso, há toda uma dinâmica de comercialização de saberes realizada no ambiente digital e fora dele. No Brasil, constatamos a existência de cursinhos preparatórios ao vestibular que funcionam tanto *online*, quanto em ambientes físicos. Nos Estados Unidos, a existência de tutores particulares chamou a atenção, ao ser mencionada por aproximadamente um quinto de nossos interlocutores da SCU.

Antes de afirmarmos que os professores precisam, então, servir de guias aos jovens para a busca de conhecimentos poderosos, é necessário perceber que os professores estão inseridos

---

<sup>189</sup> Para ver quais são as regras de transferência para a SCU verificar: <https://www.scu.edu/admission/choosing-scu/class-profile/> (Acesso em 28/08/2023).

em uma dinâmica social e se veem em um sistema de ensino que de maneira contumaz demanda a preparação dos alunos para testes padronizados que não são relevantes para a continuação dos estudos, apenas servem de métricas ao Estado, ou outras instituições. Ou seja, é necessário ensinar aos estudantes conhecimentos instrumentalizados que não necessariamente os auxiliarão a entrar e permanecer em uma universidade. Seja no estado da Califórnia onde testes padronizados como o SAT e o ACT vem deixando de ser utilizados como algo vital à avaliação dos aplicantes a uma vaga no ensino superior, enquanto outros testes padronizados emergem com intento de aferir a *accountability* docente; ou, no estado de São Paulo, onde testes padronizados como o SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) ora operacionalizam a responsabilização docente (CENEVIVA; FARAH, 2012), ora mensuram aderência destes e dos alunos em relação não a conceitos e conhecimentos poderosos, mas sim a habilidades descritas na BNCC - discutidas em outro momento deste trabalho - ou no Currículo Paulista. Sem contar a existência de testes padronizados como o PISA, parte de um abrangente e complexo sistema de regulação transnacional de políticas educativas (CARVALHO, 2009) e que indiretamente condicionam movimentos educativos e formas de se organizar o que deve ser ensinado na escola (PUGLIESE; SANTOS, 2022).

A pressão exercida sobre os docentes por estas ferramentas avaliativas pode, inclusive, gerar estratégias de evitação dos sentimentos negativos que esta pressão acarreta. Neste ínterim, segundo Jackson (2018), que observou um sistema de ensino diferente, podem ocorrer profundas defasagens no processo de aprendizado escolar, pois ao invés de o processo de ensino-aprendizagem receber engajamento de ambos os lados, ele passa a ser evitado, devido a sua associação com emoções negativas se tornar algo corriqueiro. Deste modo, ao considerarmos a escola enquanto instituição cabe atentar-nos a não vincular a ideia de escola apenas aos professores, que são na verdade a ponta de um processo que se organiza muito antes destes profissionais adentrarem a sala de aula.

O Brasil ao promulgar a BNCC ilustra muito bem como este processo se apresenta hodiernamente. Ao esvaziar o ensino básico de conceitos e o permear com a ideia de que aquilo que é necessário a ser aprendido são habilidades socioemocionais, concomitantemente intenta formatar os jovens desde tenra idade a uma flexibilidade demandada por um arranjo social neoliberal e os arremessa em direção dos materiais disponíveis *online* como complemento à sua formação. O estado de São Paulo, pode ser novamente exemplo, pois em 2019 lançou um documento chamado Diretriz Curricular de Tecnologia e Inovação (SÃO PAULO, 2019), neste documento consta a ciência da difícil transferência de habilidades adquiridas no digital para

outros âmbitos da vida humana. “Estudos recentes, demonstram que há muita dificuldade de conseguir transferir os conceitos normalmente estudados do pensamento computacional para outras áreas do conhecimento (p. 24)”. Entretanto, dentre as propostas da normativa estão as de: “desmistificar seu uso” através do uso de linguagem de programação de maneira “desplugada” e plugada, ou seja, fazer o cotidiano ser atravessado por tal tipo de linguagem; estudar robótica a partir de materiais recicláveis, possivelmente a fim de eximir a secretaria de educação de fornecer materiais adequados; criar narrativas digitais, fortalecendo habilidades narrativas restritas ao digital; o pensamento científico, para a normativa, deve ser conectado ao pensamento computacional. Todavia, como a própria diretriz reconhece e como fora trabalhado nesta tese, a transferência do aprendido no digital para outras áreas da vida humana, até agora, não se mostra frutífera. Estudos comprovam a ineficiência do digital, por exemplo, para a consolidação de habilidades de leitura (ACKERMAN; LAUTERMAN, 2012; DANIEL; WOODY, 2013; DELGADO et al., 2018; DUNCAN et al., 2016), uma habilidade vital para que trilhemos caminhos intelectuais a nós postergados por nossos antecessores. Algo que concerne tanto aos conhecimentos poderosos, quanto aos instrumentalizados. Se Prazeres (2013) analisou *Big Techs* que se infiltraram no sistema educacional do estado de São Paulo, hoje o próprio estado parece querer tomar para si a responsabilidade de formatar os alunos dentro de um tipo de governamentalidade que sobrevaloriza o digital, a partir de uma ideia de sociedade do conhecimento que Duarte (2001) já alertara trazer consigo várias ilusões.

A impossibilidade da escola de ser um referente inconfundível/autoevidente ao que tange o aprendizado das novas gerações é, portanto, uma questão que se atrela também a políticas implementadas. Nos escritos de Zuin que constataram a impossibilidade da autoridade docente se realizar nas configurações hodiernas, percebemos ecos de uma certa crise da autoridade escolar. Esta crise da autoridade escolar pode ser percebida como embotamento de qual seria o referente autoevidente que permitiria o contato com as novas gerações com o conhecimento acumulado presente em nossas sociedades. Esta crise que seria perene até a transmutação da escola em outra coisa, segundo Sibilia (2012), foi descrita, dentre outros, no contexto estadunidense, por Arendt (2005) e por Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), ao que concerne o Brasil. Porém, menos que a extensão da crise, o que avulta no escrito destas autoras é a consequência da constatação da crise que leva a constantes reformas na área das políticas educacionais. Nestas terras, ao menos desde a década de 1990, tais reformas são influenciadas fortemente por organismos multilaterais (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002) promotores de uma neoliberalização na escolarização (LAVALL, 2004).

Processos que podem ser nomeados de neoliberalização da educação, talvez por falta de nome melhor, possuem um *modus operandi* recorrente nos processos de neoliberalização, nos quais o Estado passa a direcionar algo que outrora era gerido pelo poder público a entidades privadas, de diversas formas (DARDOT; LAVAL, 2016; LAZZARATO, 2019), seja de modo pouco sutil através de parceiras público-privadas, seja pela multiplicação de escolas *charter*, pela desvalorização da carreira docente ou através de muitos outros modos que não são objetos desta tese. Sendo que esta é uma das direções, uma das forças, que movimenta a troca metafórica de íons entre entidades, um dos eixos que conduzem à possibilidade de uma articulação, na qual a autoridade tecnológica se erige sobre a autoridade escolar.

Tal possibilidade apenas se aventa em um horizonte cultural que a ampare. Burrell e Fourcade (2021) sintetizam muito bem certa configuração social, ao afirmar que toda profissão passa a ser sujeita de uma segunda opinião virtual, a legitimidade de profissões especializadas passa, então, pela verificação através do digital daquilo que eles afirmaram, sejam professores, sejam médicos ou outros. Tal legitimidade daquilo que as telas hoje nos apresentam, como vimos acima, foi fruto de alguns séculos e de processos que se iniciaram antes mesmo da consolidação da indústria cultural vislumbrada por Adorno e Horkheimer (1985). Entretanto, apesar de forte e ter no algoritmo um elemento quase místico<sup>190</sup> (BOGOST, 2015), o digital apresenta diversos problemas já documentados. Ao mesmo tempo, em que a *web* se constrói como um panóptico atemporal (ZUIN, 2013b) que pode servir ao propósito de escrutinar a vida de alguém, o que gera a popularidade de recursos como os *stories*, presentes em grande parte das redes sociais atuais (SOUZA; COUTO; BONILLA, 2018), a *web* apresenta crônicos problemas de armazenamento de dados, logo de saberes e conhecimentos (SALAHDELDEEN; NELSON, 2012). Deste modo, concomitante a um panóptico atemporal há a efemeridade ao que tange a conservação de saberes, ou informações que podem ser valiosas à humanidade. Um exemplo imaginário, mas fortemente amparado na realidade, é pensarmos tanto na UFSCar #82, quanto na UFSCar #6 que estudaram para o vestibular através do digital. As aulas que elas assistiram ficarão hospedadas na rede até quando? Os materiais acessados por elas ficarão disponíveis até quando? E, se elas realizaram o *download* de tais materiais, até quando os aparelhos que utilizamos serão compatíveis com estes arquivos? Ao passo que um material impresso, ou uma tecnologia como o livro, desde que preservado, poderá ser consultado

---

<sup>190</sup> Neste último ano, 2023, a noção de Inteligência Artificial pareceu avançar para se tornar a nova “explicação para tudo” e que na verdade apenas torna processos desenvolvidos por seres humanos algo opaco.

enquanto a pessoa conseguir lê-lo. Esta ideia de preservação também toca os periódicos científicos hospedados na rede, mas não faz parte do escopo desta tese. Todavia, salientamos que a pretensa onipotência e perpetuidade daquilo que é hospedado na rede depende, na maioria das vezes, apenas de interesses econômicos. Pois, podemos nos questionar se os dados das estudantes citadas e que são utilizados pelas *Big Techs* para lhes direcionar produtos e consolidar perfis de *marketing*, de consumidores potenciais a serem atingidos, serão apagados algum dia.

Outro ponto de preocupação remete justamente a precariedade daquilo aprendido no digital e que parece apenas ser algo válido no digital. Ou seja, se a instrumentalização dos conhecimentos à realização de testes padronizados que permitem acesso à universidade como o ENEM, ou que apenas servem como métrica de análise e disciplinamento dos professores como o SARESP já distanciam os alunos dos conhecimentos poderosos (YOUNG, 2007), esta distância não tende apenas a aumentar com a valorização, inclusive por parte de formuladores de políticas na área educacional, da autoridade tecnológica?

Houve uma tendência nas respostas dos interlocutores de ambos os contextos, assim como vimos em seção que analisou a legitimidade da escola, em classificar os professores que os auxiliaram a aprender, ou não, através de dimensões como o domínio e a paixão pela matéria ensinada; suas atitudes profissionais frente a sala de aula; e o estabelecimento de vínculos com os alunos. Ou seja, dimensões que precedem as ferramentas que serão usadas pelos profissionais de ensino em suas aulas. Isto posto, quando as ferramentas utilizadas pelos docentes eram apontadas como um diferencial, a lousa ocupou lugar de destaque positivo. Tal tecnologia permitia aos estudantes caminharem com os professores pelas trilhas mentais deixadas por outrem. Esta constatação da pesquisa contesta vozes que advogam em favor da digitalização da educação<sup>191</sup>, ou então que consideram que os alunos desejam o digital e os professores não fornecem tal contato (SOUZA; COELHO, 2018). Deste modo, apesar de a autoridade tecnológica atravessar a escolarização, mesmo com a tendência de duas forças

---

<sup>191</sup> Não raro, pessoas que defendem a digitalização da educação tem muito a ganhar com tal dinâmica. Marina Dalbem, presidente e fundadora do *Edify Education* – uma empresa que através da Internet vende “soluções” para escolas que desejem implantar cursos de inglês, ou projetos bilíngue (ver: <https://edifyeducation.com.br>) – defendeu em espaço fornecido por jornal de grande circulação que “(a) tecnologia e as demais dimensões da educação devem coexistir para preparar os alunos a encarar esse admirável — e muitas vezes temido — mundo novo” (ver: <https://oglobo.globo.com/opiniao/artigos/coluna/2023/08/escola-nao-pode-ficar-fora-do-mundo-digital.ghtml>). Mesmo desconfiando que ela não leu, ou então, não compreendeu a ironia do adjetivo admirável na obra de Huxley, o que nos importa aqui é o quanto vozes como as dela emergem para defender a digitalização dos processos educativos (Acesso em 28/08/2023).

sociais a impelirem, ela não consegue suplantar de todo a autoridade escolar. Em um mundo, no qual o ensino superior é algo importante, a escola parece ser imprescindível, como vimos nas duas configurações sociais analisadas. As escolas imergem as pessoas em mundo que se construiu a partir da lógica que consolidou a escola, e que dificilmente pode ser acessado sem essa mediação. Pois, o seu acesso depende de alguém iniciado em sua lógica. O funcionamento da escola, a partir da compartimentação do conhecimento, o aborda a partir de certa lógica que pode ser transposta ao ambiente digital. A lógica fragmentada, caótica e hiperveloz do digital, por sua vez, parece se restringir a tais ambientes. Ou seja, a escola ainda é a responsável por ensinar habilidades básicas às novas gerações.

Em relação as possibilidades comparativas entre os dois contextos de pesquisa, podemos destacar que apesar de os estudos de caso descreverem alunas que valorizavam uma autoridade escolar, os interlocutores da SCU parecem estar mais imersos em uma lógica que sobrevaloriza o digital e o entretenimento. Os dados da tabela 6.8 indicam que, dissemelhante dos interlocutores da UFSCar, que totalizaram 31%, entre os interlocutores da SCU, 41% acreditam que podem prescindir da memória orgânica, em alguns momentos. Ao mesmo tempo que 98% valorizam professores que deem aulas que ‘prendam’ a atenção discente, em comparação a 82% dos respondentes da UFSCar, segundo o gráfico 5.9. Portanto, é necessário considerar as nuances que envolvem estas questões.

Segundo Laval (2019), a educação escolarizada no Brasil conta com um processo de neoliberalização mais consolidado que países como a França. Sobretudo o caso da UFSCar #82, demonstra que as tecnologias digitais podem possuir um papel ambíguo, neste contexto. Pois, simultaneamente, permitiram a estudante lograr êxito em acessar o ensino superior e eram suas maiores distrações. Ou seja, dispositivos com sistema tecnológico semelhante, digital, permitem, ao mesmo tempo, o acesso a conteúdos escolares e, principalmente, por meio das redes sociais, atravessam o tempo de estudo das pessoas, as distraindo, podendo gerar diversos sentimentos de frustração, entre pessoas que internalizaram a lógica da produção, a ponto de se tornarem algozes de si, como vimos nos quatro estudos de caso realizados. Outro ponto a se ressaltar é que mesmo fora das entrevistas, na Califórnia, não foram encontrados casos de alunos universitários que afirmavam ter estudado em escolas com problemas estruturais crônicos, como falta de professores, semelhante ao relatado por alguns interlocutores brasileiros. Mesmo que tal problema seja vivenciado constantemente nas escolas estadunidenses (WIGGAN; SMITH; WATSON-VANDIVER, 2021). O sistema de seleção universitária estadunidense prejudicaria alunos que estudaram em escolas com problemas

crônicos fortalecendo a perpetuação de certas desigualdades sociais? Ao que concerne ao Brasil, dentro de diversas limitações, o ENEM permitiria que estudantes prejudicados em seus processos de escolarização acessem o ensino superior, desde que eles supram as lacunas de aprendizado através do consumo de cursinhos presenciais ou *online*, ou de outros tipos de materiais fornecidos pelas indústrias culturais da área da educação? Tal dinâmica fortalece uma lógica instrumental no aprendizado de conhecimentos?

## Referências

- ACKERMAN, Rakefet; LAUTERMAN, Tirza. Taking reading comprehension exams on screen or on paper? A metacognitive analysis of learning texts under time pressure. **Computers in Human Behavior**, [Online], v. 28, n. 5, p. 1816–1828, 2012. DOI: 10.1016/j.chb.2012.04.023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2012.04.023>.
- ADORNO, Theodor. Cultura y administración. In: ADORNO, Theodor (org.). **Escritos sociológicos I**. Madrid: Akal, 2019. p. 113–136.
- ADORNO, Theodor W. Tabus a respeito do professor. In: ZUIN, Antonio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton (org.). **Adorno: O poder educativo do pensamento crítico**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999. p. 157–176.
- ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- ADORNO, Theodor W. **Dialética negativa**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2009.
- ADORNO, Theodor W. Teoria da Semiformação. In: PUCCI, Bruno;; ZUIN, Antônio Álvaro Soares (org.). **Teoria Crítica e Inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2010.
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.
- ALCÂNTARA, Ailton Carvalho; SOUSA, Ivan da Silva; LIMA, Joselma Ferreira Lavôr De. Geometria N ENEM 2009-2013: A Relação Com As Abordagens No Ensino Médio. **Revista Temas em Educação**, [Online], v. 24, n. 2, p. 45–64, 2015. Disponível em: <https://periodicos3.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/21221/14561>.
- ALHEIT, Peter. Aprendizagem Biográfica: dentro do novo discurso da aprendizagem ao longo da vida. In: ILLERIS, Knud (org.). **Teorias Contemporâneas da Aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 138–152.
- ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina. Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. **Educacao e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 177–197, 2006. DOI: 10.1590/S1517-97022006000100011.
- ALLABY, Michaela; SHANNON, Charlene S. “I just want to keep in touch”: Adolescents’ experiences with leisure-related smartphone use. **Journal of Leisure Research**, [Online], v. 51, n. 3, p. 245–263, 2020. DOI: 10.1080/00222216.2019.1672506. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00222216.2019.1672506>. Acesso em: 28 jun. 2023.
- ALONSO, Bruno. Oralidade, escrita e estilo em Platão e Montaigne. **Revista PHILIA | Filosofia, Literatura & Arte**, [Online], v. 1, n. 2, p. 124–145, 2019. DOI: 10.22456/2596-0911.91873.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Lisboa: Editorial Presença, 1970.
- ANDRADE, Flávia Reis De; ANTUNES, José Leopoldo Ferreira. Falta de atenção ao conduzir veículo automotor como causa de acidentes de trânsito nas rodovias federais brasileiras. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, [Online], v. 23, 2020. DOI: 10.1590/1980-549720200085. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-)

790X2020000100467&tlng=pt.

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARCANJO, Thiago Soares. O historiador e as novas tecnologias. *In: REUNIÃO DE ARTIGOS DO II ENCONTRO DE PESQUISAS HISTÓRICAS - PUCRS 2006*, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: Memorial do Ministério Público do Rio Grande do Sul, 2006. p. 2056.

ARENDDT, Hannah. **Entre o Passado e Futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede - Revista de Educação a Distância**, [Online], v. 7, n. 1, p. 257–275, 2020. DOI: 10.53628/emrede.v7.1.621. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 20 abr. 2022.

AVELAR, Marina; BALL, Stephen J. Mapping new philanthropy and the heterarchical state: The Mobilization for the National Learning Standards in Brazil. **International Journal of Educational Development**, [Online], v. 64, p. 65–73, 2019. DOI: 10.1016/j.ijedudev.2017.09.007. Disponível em: <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0738059317302080>.

ÁVILA, Eliana Souza De. **A hegemonia do cinema estadunidense: impactos na distribuição do filme brasileiro**. 2018. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. DOI: 001095087. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/196119>.

AZEVEDO, Kelly Aparecida Almeida. Rotatividade docente e suas implicações no contexto escolar. **O Professor PDE e os desafios da Escola Pública Paranaense**, Londrina, v. 1, p. 1–21, 2010. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2010/2010\\_uel\\_ped\\_artigo\\_kelly\\_aparecida\\_almeida\\_azevedo.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_uel_ped_artigo_kelly_aparecida_almeida_azevedo.pdf). Acesso em: 1 abr. 2022.

BAILER, Cyntia; TOMITCH, Lêda Maria Braga. Estudos comportamentais e de neuroimagem sobre multitarefa: uma revisão de literatura. **Alfa : Revista de Linguística**, São José do Rio Preto, v. 60, n. 2, p. 403–425, 2016. DOI: 10.1590/1981-5794-1608-8.

BALL, Stephen J. Global Education Policy: reform and profit. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 3, p. 1–14, 2018. DOI: 10.5212/retepe.v.3.015.

BALL, Stephen J.; GRIMALDI, Emiliano. Neoliberal education and the neoliberal digital classroom. **Learning, Media and Technology**, [Online], v. 0, n. 0, p. 1–15, 2021. DOI: 10.1080/17439884.2021.1963980. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/17439884.2021.1963980>.

BARKAUSKAS, Nikolaus J. Common Purposes: Defining the Reform Capabilities Created by Private Foundations through Strategic Giving in Support of the Common Core State Standards. **American Journal of Education**, [S. l.], v. 128, n. 4, p. 525–555, 2022. DOI: 10.1086/720540.

BARRY, Laurence. The rationality of the digital governmentality. **Journal for Cultural Research**, [Online], v. 23, n. 4, p. 365–380, 2020. DOI: 10.1080/14797585.2020.1714878. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14797585.2020.1714878>.

BARSALOU, Lawrence W. Grounded cognition. **Annual Review of Psychology**, [Online], v. 59, p. 617–645, 2008. DOI: 10.1146/annurev.psych.59.103006.093639.

BÉLANGER, Paul. **Theories in Adult Learning and Education**. Leverkusen Opladen and Farmington Hills: Barbara Budrich Publishers, 2011. DOI: 10.3224/86649362.

BELLUR, Saraswathi; NOWAK, Kristine L.; HULL, Kyle S. Make it our time: In class multitaskers have lower academic performance. **Computers in Human Behavior**, [Online], v. 53, p. 63–70, 2015. DOI: 10.1016/j.chb.2015.06.027. Disponível em: <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0747563215004677>.

BENJAMIN, Walter. Sobre Alguns Temas em Baudelaire. *In: Obras Escolhidas vol. III*. São Paulo: Brasiliense, 1989. p. 103–149.

BENJAMIN, Walter. A Obra de Arte na Era da sua Reprodutibilidade Técnica. *In: LIMA, Luiz Costa (org.). Teoria da Cultura de Massa*. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 221–254.

BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Belo Horizonte/São Paulo: Editora UFMG/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.

BENJAMIN, Walter. **Origem do drama trágico alemão**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BENVENISTE, Guy; BENSON, Charles. **From Mass to Universal Education: The experience of the state of California and its relevance to European education in the year 2000**. The Hague, Netherlands: Martinus Nijhoff, 1975. DOI: 10.1007/978-94-010-1343-7.

BERNARDO, Maria Perpeto Socorro Leite; PEREIRA, Érico Felden; LOUZADA, Fernando Mazzilli; D'ALMEIDA, Vânia. Duração do sono em adolescentes de diferentes níveis socioeconômicos. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, Rio de Janeiro, v. 58, n. 4, p. 231–237, 2009. DOI: 10.1590/S0047-20852009000400003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0047-20852009000400003&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0047-20852009000400003&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 28 jun. 2023.

BERTAUX, Daniel. **Destinos Pessoais e Estruturas de Classe: Para uma crítica antroponômica política**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

BEST, John W. **Research In Education**. Jersey: Prentice Hall, 1970.

BETLINSKI, Carlos. A perspectiva estética do trabalho docente. **Cadernos Cajuína**, [Online], v. 7, n. 3, p. 1–20, 2022. DOI: <https://doi.org/10.52641/cadcaj.v7i3.55>. Disponível em: <https://v3.cadernoscajuina.pro.br/index.php/revista/article/view/55>. Acesso em: 23 maio. 2023.

BEYENS, Ine; FRISON, Eline; EGGERMONT, Steven. “I don’t want to miss a thing”: Adolescents’ fear of missing out and its relationship to adolescents’ social needs, Facebook use, and Facebook related stress. **Computers in Human Behavior**, [Online], v. 64, p. 1–8, 2016. DOI: 10.1016/j.chb.2016.05.083. Disponível em: <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0747563216304198>.

BHABHA, Homi. O Terceiro Espaço - Uma entrevista com Homi Bhabha. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Rio de Janeiro, v. 24, p. 35–41, 1996.

BHABHA, Homi. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BIESTA, Gert. Interrupting the politics of learning. *In: ILLERIS, Knud (org.). Contemporary Theories of Learning: Learning theorists... in their own words*. London e New York: Routledge, 2018. p. 243–259.

BOGOST, Ian. The Cathedral of Computation. **The Atlantic**, [Online], 2015. Disponível em: <https://www.theatlantic.com/technology/archive/2015/01/the-cathedral-of-computation/384300/>.

BOHRER, Marcelo. **Manifesto pelo nada**. 2006. Disponível em: [https://131c3485-cb5d-da12-83d1-9769982e3b82.filesusr.com/ugd/bc41a1\\_8a47f4f7f0369187f555d7929c065554.pdf](https://131c3485-cb5d-da12-83d1-9769982e3b82.filesusr.com/ugd/bc41a1_8a47f4f7f0369187f555d7929c065554.pdf). Acesso em: 16 mar. 2021.

BORNHAUSEN, Diogo Andrade. Sentidos e saturações da memória no digital: observações sobre a apreensão das informações a partir do “Efeito Google”. **Revista do Centro Interdisciplinar de Pesquisa — Faculdade Cásper Líbero**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 124–135, 2018.

BORZEKOWSKI, Dina L. G.; ROBINSON, Thomas N. The Remote, the Mouse, and the No. 2 Pencil. **Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine**, [S. l.], v. 159, n. 7, p. 607, 2005. DOI: 10.1001/archpedi.159.7.607. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03004430.2016.1211123>.

BOURDIEU, Pierre. **Un arte medio: ensayo sobre los usos sociales de la fotografía**. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção: Crítica Social do Julgamento**. Porto Alegre: Zouk, 2015.

BOUTIN, Aldimara Catarina Brito Delabona; FLACH, Simone de Fátima. Relação de forças entre as orientações da Unesco e as demandas estudantis na Lei nº 13.415/2017. **Praxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, p. 1–19, 2022. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.17.19945.028. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/19945>. Acesso em: 1 abr. 2022.

BOWMAN, Laura L.; LEVINE, Laura E.; WAITE, Bradley M.; GENDRON, Michael. Can students really multitask? An experimental study of instant messaging while reading. **Computers and Education**, [Online], v. 54, n. 4, p. 927–931, 2010. DOI: 10.1016/j.compedu.2009.09.024. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2009.09.024>.

BRAGA, Ana Carolina; MAZZEU, José Francisco. O analfabetismo no Brasil: lições da história. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara/SP, v. 21, n. 1, p. 24–46, 2017. DOI: [dx.doi.org/10.22633/rpge.v21.n.1.2017.9986](https://doi.org/10.22633/rpge.v21.n.1.2017.9986).

BRASIL. Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. . 2012.

BROWN, Peter. **Exploring Information Literacy in the Context of the Attention Economy: A Heuristic- Based Framework for Attitude Certainty**. 2020. Texas Tech University, Texas, 2020.

BRUNER, Jerome. Cultura, mente e educação. In: ILLERIS, Knud (org.). **Teorias Contemporâneas da Aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 187–198.

BRUYA, Brian; TANG, Yi Yuan. Fluid Attention in Education: Conceptual and Neurobiological Framework. **Frontiers in Psychology**, [Online], v. 12, n. September, 2021. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.704443.

BUFFA, Maurício. **O debate enfraquecido: o desânimo dos educadores diante da realidade cotidiana das escolas**. 2014. Universidade Federal de São Carlos, [S. l.], 2014.

BULLEN, Mark; MORGAN, Tannis; QAYYUM, Adnan. Digital Learners in Higher

Education: Generation is Not the Issue. **Canadian Journal of Learning and Technology / La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie**, [Online], v. 37, n. 1, 2011. DOI: 10.21432/T2NC7B. Disponível em: <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/26364>.

BURRELL, Jenna; FOURCADE, Marion. The Society of Algorithms. **Annual Review of Sociology**, [Online], v. 47, p. 213–237, 2021. DOI: 10.1146/annurev-soc-090820-020800.

CABANAS, Edgar; ILLOUZ, Eva. **Happycracia: Cómo la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas**. Barcelona: Paidós, 2019.

CABRERA, Magela; RAMOS, Soledad Morales; BISSIO, Gabriela Rodríguez. Alfabetismo y habilidades transmedia de adolescentes en Uruguay. *In*: RIVOIR, Ana (org.). **ecnologías digitales : desigualdades y desafíos en el contexto latinoamericano actual**. 1. ed. Buenos Aires/Montevideo: CLACSO/UDELAR/Observatic, 2020. p. 77–95.

CADORET, Geneviève; BIGRAS, Nathalie; LEMAY, Lise; LEHRER, Joanne; LEMIRE, Julie. Relationship between screen-time and motor proficiency in children: a longitudinal study. **Early Child Development and Care**, [S. l.], v. 188, n. 2, p. 231–239, 2018. DOI: 10.1080/03004430.2016.1211123. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03004430.2016.1211123>.

CALDERWOOD, Charles; ACKERMAN, Phillip L.; CONKLIN, Erin Marie. What else do college students “do” while studying? An investigation of multitasking. **Computers and Education**, [Online], v. 75, n. 2014, p. 19–29, 2014. DOI: 10.1016/j.compedu.2014.02.004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2014.02.004>.

CALVANI, Antonio; FINI, Antonio; RANIERI, Maria; PICCI, Patrizia. Are young generations in secondary school digitally competent? A study on Italian teenagers. **Computers & Education**, [Online], v. 58, n. 2, p. 797–807, 2012. DOI: 10.1016/j.compedu.2011.10.004. Disponível em: <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S036013151100248X>.

CALVO-MERINO, Beatriz; GRÈZES, Julie; GLASER, Daniel E.; PASSINGHAM, Richard E.; HAGGARD, Patrick. Seeing or Doing? Influence of Visual and Motor Familiarity in Action Observation. **Current Biology**, [Online], v. 16, n. 19, p. 1905–1910, 2006. DOI: 10.1016/j.cub.2006.07.065.

CÂMARA, Rodrigo Siqueira; FRANCISCATTI, Kety Valéria Simões. A Psicologia Social de Theodor Adorno na produção brasileira (1984–2015). **Psicologia e Sociedade**, Recife, v. 28, n. 3, p. 537–551, 2016. DOI: 10.1590/1807-03102016v28n3p537. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1807-03102016v28n3p537>. Acesso em: 17 mar. 2021.

CAMARGO, Sílvio. Os primeiros anos da “Escola de Frankfurt” no Brasil. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, São Paulo, n. 91, p. 105–133, 2014. DOI: 10.1590/s0102-64452014000100005.

CANÁRIO, Rui. A “aprendizagem ao longo da vida”. Análise crítica de um conceito e de uma política. **Psicol. Educ.**, [Online], n. 10/11, p. 29–52, 2000.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1995.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Empresário industrial e desenvolvimento econômico no Brasil**. São Paulo: Difel, 1964.

CARLOTTO, Mary Sandra. A síndrome de Burnout e o trabalho docente. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, 2002. DOI: 10.1590/S1413-73722002000100005. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-73722002000100005&lng=en&nrm=iso&tlng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722002000100005&lng=en&nrm=iso&tlng=en).

CARLOTTO, Mary Sandra. Síndrome de Burnout em professores: prevalência e fatores associados. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, [Online], v. 27, n. 4, p. 403–410, 2011. DOI: 10.1590/S0102-37722011000400003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-37722011000400003&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722011000400003&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 31 ago. 2022.

CARR, Nicholas. **Is Google Making Us Stupid? What the Internet is doing to our brains**[Online]The Atlantic, , 2008. Disponível em: <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2008/07/is-google-making-us-stupid/306868/>.

CARSKADON, Mary A. Sleep's effects on cognition and learning in adolescence. *In*: DONGEN, Hans P. A. Van; KERKHOF, Gerard A. (org.). **Progress In Brain Research**. Nova York: Elsevier, 2011. p. 137–143. DOI: 10.1016/B978-0-444-53817-8.00008-6. Disponível em: <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/B9780444538178000086>.

CARVALHO, João Carlos De. **Rotatividade dos professores na educação básica brasileira: caracterização, fatores associados e impactos sobre o resultado dos estudantes (2007-2016)**. 2019. Universidade Federal do Paraná, [S. l.], 2019.

CARVALHO, Luís Miguel. Governando a educação pelo espelho do perito: uma análise do pisa como instrumento de regulação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1009–1036, 2009. DOI: 10.1590/S0101-73302009000400005. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302009000400005&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000400005&lng=pt&tlng=pt).

CARVER-THOMAS, Desiree; KINI, Tara; BURNS, Dion. **Sharpening the Divide: How California's Teacher Shortages Expand Inequality**. Palo Alto, CA. Disponível em: [https://learningpolicyinstitute.org/media/482/download?inline&file=Sharp\\_Divide\\_California\\_Teacher\\_Shortages\\_REPORT.pdf](https://learningpolicyinstitute.org/media/482/download?inline&file=Sharp_Divide_California_Teacher_Shortages_REPORT.pdf).

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 145–162.

CASTRO, Camila Sandim De; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. Indústria cultural e distração concentrada: as plataformas digitais e o ensino personalizado. **Comunicações**, Piracicaba, v. 25, n. 2, p. 79, 2018. DOI: 10.15600/2238-121x/comunicacoes.v25n2p79-94.

CECHINEL, André. Semiformação Literária: a instrumentalização da literatura na nova BNCC. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 4, p. 1–13, 2019. DOI: 10.1590/2175-623686216. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362019000400609&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000400609&tlng=pt).

CENEVIVA, Ricardo; FARAH, Marta Ferreira Santos. Avaliação, informação e responsabilização no setor público. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 46, n. 4, p. 993–1016, 2012. DOI: 10.1590/S0034-76122012000400005. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-76122012000400005&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122012000400005&lng=pt&tlng=pt).

CHAPUT, Jean-Philippe et al. Sleep duration and health in adults: an overview of systematic reviews. **Applied physiology, nutrition, and metabolism = Physiologie appliquee, nutrition**

**et metabolisme**, [S. l.], v. 45 10 (Sup, p. S218–S231, 2020).

CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o saber: Elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHAVES, Priscila Monteiro. Uma base para a semiformação socializada: a vulgarização da crítica como estratégia de produção do consenso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, p. 1–17, 2021. DOI: 10.1590/0102-4698228059. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982021000100108&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982021000100108&tlng=pt).

CHIMI, Carl J.; RUSSELL, David L. The likert scale: A proposal for improvement using quasi-continuous variables. In: PROCEEDINGS OF THE INFORMATION SYSTEMS EDUCATION CONFERENCE, ISECON 2009, Washington DC. **Anais [...]**. Washington DC p. 1–10.

CHOI, Angie N.; FLOWERS, Schwanda K.; HELDENBRAND, Seth D. Becoming more holistic: A literature review of nonacademic factors in the admissions process of colleges and schools of pharmacy and other health professions. **Currents in Pharmacy Teaching and Learning**, [Online], v. 10, n. 10, p. 1429–1437, 2018. DOI: 10.1016/j.cptl.2018.07.013. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2018.07.013>. Acesso em: 5 set. 2022.

CIERVO, Tássia Joana Rodrigues. **A centralidade das competências socioemocionais nas políticas curriculares contemporâneas no Brasil**. 2019. Universidade Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

CLASTRES, Pierre. **A sociedade contra o Estado: pesquisas de antropologia política**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

COBURN, Cynthia E.; HILL, Heather C.; SPILLANE, James P. Alignment and Accountability in Policy Design and Implementation: The Common Core State Standards and Implementation Research. **Educational Researcher**, [Online], v. 45, n. 4, p. 243–251, 2016. DOI: 10.3102/0013189X16651080.

COLUS, Katia Miguel; AMORIM, Katia de Souza. O Estabelecimento da Atenção Conjunta em um Bebê com Deficiência Visual Severa. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, [Online], v. 35, 2019. DOI: 10.1590/0102.3772e3541. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-37722019000100501&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722019000100501&tlng=pt).

COMENIUS. **Didática Magna**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CONTE, Elaine; HABOWSKI, Adilson Cristiano. A autoridade do educador no cenário tecnológico: interlocuções freireanas. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 406, 2018. DOI: 10.12957/riae.2018.38035.

CONTE, Elaine; HABOWSKI, Adilson Cristiano. Communication action in education as a device and epistemic authority to technological praxis. **Educacao e Sociedade**, Campinas, v. 40, p. 1–16, 2019. DOI: 10.1590/es0101-73302019193424.

COOK, Kevin; MEHLOTRA, Radhika. Expanding Enrollment Capacity at California State University. **Public Policy Institute of California**, [Online], n. August, 2020.

COOPER, Robert K.; LAWSON, Schuyler C.; TONKIN, Sarah S.; ZIEGLER, Amanda M.; TEMPLE, Jennifer L.; HAWK, Larry W. Caffeine enhances sustained attention among adolescents. **Experimental and Clinical Psychopharmacology**, [Online], v. 29, n. 1, p. 82–

89, 2021. DOI: 10.1037/pha0000364. Disponível em: <http://doi.apa.org/getdoi.cfm?doi=10.1037/pha0000364>.

COSTA, Fábio Luciano Oliveira. **Financeirização do capital no ensino superior privado com fins lucrativos no Brasil (2007-2012)**. 2016. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

COSTA, Marisa Vorraber; MOMO, Mariangela. Sobre a “conveniência” da escola. **Revista Brasileira de Educação**, [Online], v. 14, n. 42, p. 521–533, 2009. DOI: 10.1590/S1413-24782009000300009.

CRARY, Jonathan. Espetáculo, Atenção, Contramemória. **Arte & Ensaios**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 196–209, 2011.

CRARY, Jonathan. **Suspensão da Percepção: Atenção, Espetáculo e Cultura Moderna**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

CRARY, Jonathan. **24/7 Capitalismo tardio e os fins do sono**. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

CRICHTON, Sir Alexander. **An inquiry into the nature and origin of mental derangement: comprehending a concise system of the physiology and pathology of the human mind, and a history of the passions and their effects**. London: T. Cadell, Junior, and W. Davies, 1798. Disponível em: <https://iiif.wellcomecollection.org/pdf/b21914886>.

CROCHICK, José Leon. Educação, neoliberalismo e/ou sociedade administrada. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, p. 1–22, 2021. DOI: 10.1590/0104-4060.80472.

CROCHÍK, José Leon. A forma sem conteúdo e o sujeito sem subjetividade. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 31–46, 2010. DOI: 10.1590/S0103-65642010000100003.

CUMMINGS, Hope M.; VANDEWATER, Elizabeth A. Relation of Adolescent Video Game Play to Time Spent in Other Activities. **Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine**, [Online], v. 161, n. 7, p. 684, 2007. DOI: 10.1001/archpedi.161.7.684. Disponível em: <http://archpedi.jamanetwork.com/article.aspx?doi=10.1001/archpedi.161.7.684>.

CUNHA, Manuela Carneiro Da. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

CUNHA, Marcela Brandão. Rotatividade docente na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. **Educação e Pesquisa**, [Online], v. 45, 2019. DOI: 10.1590/s1678-4634201945192989. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022019000100559&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100559&tlng=pt).

DADICO, Luciana. Categorias Imanentes do Livro em Tela: A experiência dos leitores. *In*: MAIA, Ari Fernando; COSTA, Belarmino Guimarães Da; CARVALHO, Débora Cristina De (org.). **Teoria Crítica: Tecnologia, Política, Dominação: Resistências**. São Paulo: Nanquin, 2018. p. 255–270.

DAMÁSIO, Antonio R. **O Erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

DANIEL, David B.; WOODY, William Douglas. E-textbooks at what cost? Performance and use of electronic v. print texts. **Computers and Education**, [Online], v. 62, p. 18–23, 2013. DOI: 10.1016/j.compedu.2012.10.016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2012.10.016>.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A Nova Razão do Mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAVID, Prabu; KIM, Jung Hyun; BRICKMAN, Jared S.; RAN, Weina; CURTIS, Christine M. Mobile phone distraction while studying. **New Media and Society**, [Online], v. 17, n. 10, p. 1661–1679, 2015. DOI: 10.1177/1461444814531692.

DAVIDSON, Cathy N. **Now you see it: How the brain science of attention will transform the way we live, work, and learn**. New York: Viking - Penguin Group, 2013. DOI: 10.4324/9781315012889.

DEBORD, Guy. **A Sociedade do Espetáculo: Comentários Sobre a Sociedade do Espetáculo**. Lisboa: Edições antipáticas, 2005.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 2013.

DELGADO, Pablo; VARGAS, Cristina; ACKERMAN, Rakefet; SALMERÓN, Ladislao. Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. **Educational Research Review**, [Online], v. 25, p. 23–38, 2018. DOI: 10.1016/j.edurev.2018.09.003. Disponível em: <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S1747938X18300101>.

DELORS, Jacques et al. **Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez/UNESCO, 1998.

DESMURGET, Michel. **La fábrica de cretinos digitales: Los peligros de las pantallas para nuestros hijos**. [s.l.] : Península, 2020.

DIAS, Rosilãna Aparecida; LEITE, Lígia Silva; BATISTA, Deniele Pereira. A Compreensão dos alunos sobre o Professor e do tutor na Educação a Distância. In: CATEGORIA: PESQUISA E AVALIAÇÃO 2010, Juiz de Fora. **Anais [...]**. Juiz de Fora: ANPED, 2010. p. 1–10.

DIJKSTERHUIS, Ap; AARTS, Henk. Goals, attention, and (Un)consciousness. **Annual Review of Psychology**, [Online], v. 61, p. 467–490, 2010. DOI: 10.1146/annurev.psych.093008.100445.

DOLNICAR, Sara. Why quantitative papers based on primary data get desk-rejected by Annals of Tourism Research. **Annals of Tourism Research**, [S. l.], v. 83, p. 102981, 2020. DOI: 10.1016/j.annals.2020.102981. Disponível em: <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0160738320301250>.

DORAN, Peter. **A Political Economy of Attention, Mindfulness and Consumerism**. London e New York: Routledge, 2017. DOI: 10.4324/9781315794075.

DORNELES, Lucienne. Teoria Crítica e Publicidade: Um estudo sobre a regressão do indivíduo. In: MAIA, Ari Fernando; COSTA, Belarmino Guimarães Da; CARVALHO, Débora Cristina De (org.). **Teoria Crítica: Tecnologia, Política, Dominação: Resistências**. São Paulo: Nanquin, 2018. p. 271–287.

DOUGLASS, John Aubrey. The University of California versus the SAT: A Brief History and Contemporary Critique. **Center for Studies in Higher Education**, [Online], n. Research & Occasional Paper Series: CSHE.8.2020, p. 1–17, 2020.

DREW, Sally Valentino. Open Up the Ceiling on the Common Core State Standards. **Journal**

**of Adolescent & Adult Literacy**, [Online], v. 56, n. 4, p. 321–330, 2013.

DUARTE, Newton. O construtivismo: suas muitas faces, suas filiações e suas interfaces com outros modismos. **Revista Brasileira de Educação**, [Online], v. 18, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KtKJTDHPd99JqYSGpQfD5pj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 ago. 2022.

DUARTE, Rita De Cássia; DERISSO, José Luis. A reforma neoliberal do ensino médio e a gradual descaracterização da escola. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 2, p. 132, 2017. DOI: 10.9771/gmed.v9i2.21857. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21857>.

DUBET, François. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. **Revista Contemporaneidade e Educação**, [Online], v. 3, p. 27–33, 1998.

DUCI, Juliana Rossi. **Metamorfoses da Autoridade: do professor ao algoritmo**. 2019. Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2019.

DUGGINS, Shaunté; ACOSTA, Melanie M. Reading aloud in an era of common core: An exploratory study of the perspectives of primary teachers serving African American children in low-income communities. **Journal of Early Childhood Literacy**, [Online], v. 19, n. 2, p. 252–278, 2019. DOI: 10.1177/1468798417716980.

DUNCAN, Lynne G.; MCGEOWN, Sarah P.; GRIFFITHS, Yvonne M.; STOTHARD, Susan E.; DOBAI, Anna. Adolescent reading skill and engagement with digital and traditional literacies as predictors of reading comprehension. **British Journal of Psychology**, [Online], v. 107, n. 2, p. 209–238, 2016. DOI: 10.1111/bjop.12134. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/bjop.12134>.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2011.

DUSSEL, Enrique. **O encobrimento do outro: A origem do mito da modernidade**. Petrópolis: Vozes, 1993.

DWORAK, Markus; SCHIERL, Thomas; BRUNS, Thomas; STRÜDER, Heiko Klaus. Impact of Singular Excessive Computer Game and Television Exposure on Sleep Patterns and Memory Performance of School-aged Children. **Pediatrics**, [Online], v. 120, n. 5, p. 978–985, 2007. DOI: 10.1542/peds.2007-0476. Disponível em: <https://publications.aap.org/pediatrics/article/120/5/978/71097/Impact-of-Singular-Excessive-Computer-Game-and>.

EDWARDS JUNIOR, Brent; HALL, Stephanie M. Escolas charter: gestão de professores e aquisição de recursos na Colômbia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 164, p. 442–468, 2017. DOI: 10.1590/198053144163. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742017000200003&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000200003&lng=pt&tlng=pt).

ENGERSTRÖM, Yrjö. Aprendizagem expansiva: por uma reconceituação pela teoria da atividade. In: ILLERIS, Knud (org.). **Teorias Contemporâneas da Aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 68–90.

ERAUT, Michael. Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. **British Journal of Educational Psychology**, [Online], v. 70, n. 1, p. 113–136, 2000. DOI: 10.1348/000709900158001. Disponível em: <http://doi.wiley.com/10.1348/000709900158001>.

ESTORMOVSKI, Renata Cecilia. Antigos atores, novas propostas: o IAS como protagonista

na promoção das competências socioemocionais na Educação Básica brasileira. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 8, p. 1–14, 2023. DOI: 10.5212/retepe.v.8.21621.007. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/21621>.

FANFANI, Emilio Tenti. **Culturas jovens e cultura escolar**. [Online]: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000.

FARÍAS, Ignacio. El Mall Plaza Vespucio y la imposibilidad de una cultura pública. *In: SCL | Espacios prácticos y cultura urbana*. Santiago: ARQ Ediciones Chile, 2009. p. 18–32.

FENECH, Elliot P.; DREWS, Frank A.; BAKDASH, Jonathan Z. The Effects of Acoustic Turn-by-turn Navigation on Wayfinding. **Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society Annual Meeting**, [Online], v. 54, n. 23, p. 1926–1930, 2010. DOI: 10.1177/154193121005402305. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/154193121005402305>.

FERGUSON, Amanda M.; MCLEAN, David; RISKO, Evan F. Answers at your fingertips: Access to the Internet influences willingness to answer questions. **Consciousness and Cognition**, [Online], v. 37, p. 91–102, 2015. DOI: 10.1016/j.concog.2015.08.008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.concog.2015.08.008>.

FETLER, Mark. High School Staff Characteristics and Mathematics Test Results. **Education Policy Analysis Archives**, [Online], v. 7, p. 9, 1999. DOI: 10.14507/epaa.v7n9.1999. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/544>. Acesso em: 6 jul. 2023.

FIELD, John. **Social Capital and Lifelong learning**. Bristol: The Policy Press, 2005.

FIELD, John; LEICESTER, Mal. **Lifelong Learning: Education Across the Lifespan**. [s.l.] : Taylor and Francis Routledge, 2000. DOI: 10.1016/s0738-0593(02)00018-4.

FISHER, Holly H.; HAWKINS, Georgianne T.; HERTZ, Marci; SLIWA, Sarah; BERESOVSKY, Vladislav. Student and School Characteristics Associated With COVID-19 - Related Learning Decline Among Middle and High School Students in K-12 Schools. **Journal of School Health**, [Online], v. 92, n. 11, p. 1027–1039, 2022. DOI: 10.1111/josh.13243. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/josh.13243>. Acesso em: 28 jun. 2023.

FISHER, Matthew; GODDU, Mariel K.; KEIL, Frank C. Searching for explanations: How the internet inflates estimates of internal knowledge. **Journal of Experimental Psychology: General**, [Online], v. 144, n. 3, p. 674–687, 2015. DOI: 10.1037/xge0000070.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Estratégia, Poder-Saber: Ditos e Escritos IV**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População**. São Paulo: Martins Fontes, 2008. a.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008. b.

FOUCAULT, Michel. **Do Governo dos Vivos**. São Paulo: Centro de Cultura Social, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FRANÇA, Daniela. **A interdisciplinaridade e a contextualização em uma abordagem**

**complexa: análise das provas do Enem com base nos gêneros do discurso.** 2016. Universidade Federal de Goiás, [S. l.], 2016. Disponível em: <http://bdtd.ufj.edu.br:8080/handle/tede/5790>.

FRANCK, Georg. The Economy of Attention in the Age of Neoliberalism. *In*: DOYLE, Waddick; RODA, Claudia (org.). **Communication in the Era of Attention Scarcity**. London: Palgrave, 2019. p. 33–47. DOI: 10.1007/978-3-030-41532-7.

FRANCO, Renato. Arte e Fotografia: moda e excitação ou fotografia e esclarecimento social. *In*: MAIA, Ari Fernando; COSTA, Belarmino Guimarães Da; CARVALHO, Débora Cristina De (org.). **Teoria Crítica: Tecnologia, Política, Dominação: Resistências**. São Paulo: Nanquin, 2018. p. 322.

FRANTZ, Maíra Gallotti; ALVES, Thiago. Proposta de um indicador de rotatividade docente na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, [Online], v. 51, 2021. DOI: 10.1590/198053147211. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742021000100605&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742021000100605&tlng=pt). Acesso em: 1 abr. 2022.

FRESE, Jeremy; RAUF, Tamkinat; VOELKEL, Jan Gerrit. Advances in transparency and reproducibility in the social sciences. **Social Science Research**, [Online], v. 107, p. 1–12, 2022.

FREIRE, Emerson. **Da Sensação Ausente à Sensação como Potência: tema e variações sobre a relação arte-tecnologia**. 2012. Universidade Estadual de Campinas/Universidade de Paris 1, Campinas, 2012.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FRENE, Jaddiel Díaz. Familia , campesinado y fotografía en Cuba . Un acercamiento a la historia de la familia Naite. **Cuicuiloco**, [Online], v. 57, p. 93–114, 2013.

FURTADO, Celso. **A Hegemonia dos Estados Unidos e o Subdesenvolvimento da América Latina**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GALLARDO-ECHENIQUE, Eliana Esther; MARQUÉS-MOLÍAS, Luis; BULLEN, Mark; STRIJOS, Jan-Willem. Let’s talk about digital learners in the digital era. **The International Review of Research in Open and Distributed Learning**, [Online], v. 16, n. 3, 2015. DOI: 10.19173/irrodl.v16i3.2196. Disponível em: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/2196>.

GALLESE, Vittorio; KEYSERS, Christian; RIZZOLATTI, Giacomo. A unifying view of the basis of social cognition. **Trends in Cognitive Sciences**, [Online], v. 8, n. 9, p. 396–403, 2004. DOI: 10.1016/j.tics.2004.07.002.

GAMA, Ana Cláudia Soares. **Competência informacional: aprendizado individual ao longo da vida**. 2013. UNB - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

GARDNER, Howard. Multiples approches to understanding. *In*: **Contemporary Theories of Learning: Learning theorists... in their own words**. Oxon/New York: Routledge, 2018. p. 129–138.

GARDNER, Howard; DAVIS, Katie. **The App Genration: How today’s youth navigate**

**identity, intimacy, and imagination in a digital world.** New Haven and London: Yale University Press, 2013.

GATTI, André Piero. **Distribuição e Exibição na Indústria Cinematográfica Brasileira.** 2005. UNICAMP, Campinas, 2005.

GAZZALEY, Adam; ROSEN, Larry D. **The Distracted Mind: Ancient brains in a high-tech world.** Cambridge, Massachusetts/ London, England: The MIT Press, 2016.

GEERTZ, Clifford. Uma Descrição Densa: Por uma teoria interpretativa da cultura. *In: A Interpretação das Culturas.* Rio de Janeiro: LTC, 2008. p. 13–41.

GEISER, Saul. **Eligibility for Admission to the University of California After the SAT/ACT: Toward a Redefinition of Eligibility Center for Studies in Higher Education**[Online]UC Berkeley, , 2022. Disponível em: <https://escholarship.org/uc/item/87p9j2qf>.

GENTILE, Douglas A.; BERCH, Olivia N.; CHOO, Hyekyung; KHOO, Angeline; WALSH, David A. Bedroom media: One risk factor for development. **Developmental Psychology**, [S. l.], v. 53, n. 12, p. 2340–2355, 2017. DOI: 10.1037/dev0000399. Disponível em: <http://doi.apa.org/getdoi.cfm?doi=10.1037/dev0000399>.

GIBBON, Peter; HENRIKSEN, Lasse Folke. A standard fit for neoliberalism. **Comparative Studies in Society and History**, [Online], v. 54, n. 2, p. 275–307, 2012. DOI: 10.1017/S0010417512000047.

GLENBERG, Arthur M. Embodiment as a unifying perspective for psychology. **Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science**, [Online], v. 1, n. 4, p. 586–596, 2010. DOI: 10.1002/wcs.55.

GÖB, Rainer; MCCOLLIN, Christopher; RAMALHOTO, Maria Fernanda. Ordinal methodology in the analysis of likert scales. **Quality and Quantity**, [S. l.], v. 41, n. 5, p. 601–626, 2007. DOI: 10.1007/s11135-007-9089-z.

GOERGEN, Pedro. Violência sistêmica e educação. **Roteiro**, Joaçaba, v. 43, n. 2, p. 385–410, 2018. DOI: 10.18593/r.v43i2.16840. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/16840>.

GOLDHABER, Michael. The value of openness in an attention economy. **First Monday**, [Online], 2006. DOI: 10.5210/fm.v11i6.1334. Disponível em: <https://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/1334>.

GOMES, Cláudio; VIANA, Adriana Backx Noronha. Explorando os efeitos da disponibilidade das tecnologias da informação e comunicação nos resultados do Enem. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 103, n. 263, 2022. DOI: 10.24109/2176-6681.rbep.103i263.4731. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/4731>. Acesso em: 5 jul. 2023.

GOMES, Mike Ceriani de Oliveira. A função do “Novo” Ensino Médio na lógica do capital: estratificação, perspectivas e resistências. **Praxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, p. 1–16, 2022. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.17.18510.023. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/18510>. Acesso em: 1 abr. 2022.

GOMES, Paulo Emilio Sales. **Cinema: trajetória no subdesenvolvimento.** Rio de Janeiro: Paz e Terra/Embrafilme, 1980.

GONZÁLEZ, Victor M.; MARK, Gloria. “Constant, constant, multi-tasking craziness”. *In: PROCEEDINGS OF THE 2004 CONFERENCE ON HUMAN FACTORS IN COMPUTING SYSTEMS - CHI '04 2004*, New York, New York, USA. **Anais** [...]. New York, New York, USA: ACM Press, 2004. p. 113–120. DOI: 10.1145/985692.985707. Disponível em: <http://portal.acm.org/citation.cfm?doid=985692.985707>.

GOTTLIEB, Jacqueline; OUDEYER, Pierre-Yves; LOPES, Manuel; BARANES, Adrien. Information-seeking, curiosity, and attention: computational and neural mechanisms. **Trends in Cognitive Sciences**, [Online], v. 17, n. 11, p. 585–593, 2013. DOI: 10.1016/j.tics.2013.09.001. Disponível em: <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S1364661313002052>.

GREENFIELD, Patricia M. Technology and Informal Education: What Is Taught, What Is Learned. **Science**, [Online], v. 323, n. 5910, p. 69–71, 2009. DOI: 10.1126/science.1167190. Disponível em: <https://www.science.org/doi/10.1126/science.1167190>.

GRUSCHKA, Andreas. Criadores de imagens: do reconhecimento visual à comunicação visual através da pintura renascentista e pós-renascentista. *In: MAIA, Ari Fernando; ZUIN, Antonio Álvaro Soares; LASTÓRIA, Luis Antônio Calmon Nabuco (org.). Teoria Crítica da Cultura Digital: aspectos educacionais e psicológicos*. São Paulo: Nankin, 2015. p. 224.

GRUSCHKA, Andreas; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. A invasão do smartphone na sala de aula – sobre a autoridade do professor, violência, o privado e o público no ensino. **Devir Educação**, Lavras, v. 4, n. 1, p. 199–221, 2020. DOI: 10.30905/ded.v4i1.174.

GU, Xian; KANNAN, P. K.; MA, Liye. Selling the Premium in Freemium. **Journal of Marketing**, [Online], v. 82, n. 6, p. 10–27, 2018. DOI: 10.1177/0022242918807170. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022242918807170>.

GUBRIUM, Jaber F.; HOLSTEIN, James A. Analytic Inspiration in Ethnographic Fieldwork. *In: FLICK, Uwe (org.). The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis*. Los Angeles/London: SAGE, 2014. p. 35–48.

HABERMAS, Jürgen. **Mudança Estrutural da Esfera Pública: investigações uanto a uma categoria da sociedade burguesa**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

HABOWSKI, Adilson Cristiano; CONTE, Elaine. Cultura digital versus autoridade pedagógica. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 24, p. 494–517, 2018. DOI: 10.26512/lc.v24i0.18993.

HAGER, Paul; HALLIDAY, John. **Recovering Informal Learning: Wisdom, judgement and community**. Dordrecht: Springer, 2007.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica: Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder**. Barcelona: Herder, 2014.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço**. Petropólis: Vozes, 2017.

HAN, Byung-Chul. **No enxame: perspectivas do digital**. Petropólis: Vozes, 2018.

HANCOX, Robert J.; MILNE, Barry J.; POULTON, Richie. Association of Television Viewing During Childhood With Poor Educational Achievement. **Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine**, [Online], v. 159, n. 7, p. 614, 2005. DOI: 10.1001/archpedi.159.7.614.

- Disponível em:  
<http://archpedi.jamanetwork.com/article.aspx?doi=10.1001/archpedi.159.7.614>.
- HARGITTAI, Eszter. Digital Na(t)ives? Variation in Internet Skills and Uses among Members of the “Net Generation”. **Sociological Inquiry**, [Online], v. 80, n. 1, p. 92–113, 2010. DOI: 10.1111/j.1475-682X.2009.00317.x. Disponível em:  
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1475-682X.2009.00317.x>.
- HATTIE, John; DONOGHUE, Gregory. A model of learning: optimizing the effectiveness of learning. In: ILLERIS, Knud (org.). **Contemporary Theories of Learning: Learning theorists... in their own words**. London e New York: Routledge, 2018. p. 97–113.
- HAUG, Severin; CASTRO, Raquel Paz; KWON, Min; FILLER, Andreas; KOWATSCH, Tobias; SCHAUB, Michael P. Smartphone use and smartphone addiction among young people in Switzerland. **Journal of Behavioral Addictions**, [S. l.], v. 4, n. 4, p. 299–307, 2015. DOI: 10.1556/2006.4.2015.037. Disponível em:  
<https://akjournals.com/doi/10.1556/2006.4.2015.037>.
- HERBART, Johann. Textos Seleccionados. In: HILGENHEGER, Norbert (org.). **Johann Herbart**. Recife: Editora Massangana, 2010. p. 35–148.
- HERON, John. Ciclos de vida e ciclos de aprendizagem. In: ILLERIS, Knud (org.). **Teorias Contemporâneas da Aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 153–173.
- HESSELMANN, Guido. No conclusive evidence that difficult general knowledge questions cause a “Google Stroop effect”. A replication study. **PeerJ**, [Online], v. 8, p. 1–15, 2020. DOI: 10.7717/peerj.10325.
- HISLER, Garrett; TWENGE, Jean M.; KRIZAN, Zlatan. Associations between screen time and short sleep duration among adolescents varies by media type: evidence from a cohort study. **Sleep Medicine**, [Online], v. 66, p. 92–102, 2020. DOI: 10.1016/j.sleep.2019.08.007. Disponível em: <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S1389945719302886>. Acesso em: 28 jun. 2023.
- HOMMEL, Bernhard; CHAPMAN, Craig S.; CISEK, Paul; NEYEDLI, Heather F.; SONG, Joo Hyun; WELSH, Timothy N. No one knows what attention is. **Attention, Perception, and Psychophysics**, [Online], v. 81, n. 7, p. 2288–2303, 2019. DOI: 10.3758/s13414-019-01846-w.
- HORKHEIMER, Max. Teoria Tradicional e Teoria Crítica. In: **Textos Escolhidos: Walter Benjamin, Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Jürgen Habermas**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p. 117–154.
- HORKHEIMER, Max. Authority and the family. In: HORKHEIMER, Max (org.). **Critical Theory: Selected Essays**. New York: Continuum, 2002. p. 47–128.
- HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. **Temas Básicos da Sociologia**. São Paulo: Editora Cultrix, 1978.
- HUANG, Kuo-Ting; ROBINSON, Laura; COTTEN, Shelia R. Mind the Emotional Gap: The Impact of Emotional Costs on Student Learning Outcomes. In: **Communication and Information Technologies Annual**. [Online]: Emerald Insight, 2015. p. 121–144. DOI: 10.1108/S2050-206020150000010005. Disponível em:  
<https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/S2050-206020150000010005/full/html>.

HUWS, Ursula. **Labor in the Global Digital Economy: The Cybertariat Comes of Age**. New York: Monthly Review Press, 2014.

HYMAN, Ira E.; BOSS, S. Matthew; WISE, Breanne M.; MCKENZIE, Kira E.; CAGGIANO, Jenna M. Did you see the unicycling clown? Inattentive blindness while walking and talking on a cell phone. **Applied Cognitive Psychology**, [Online], v. 24, n. 5, p. 597–607, 2009. DOI: 10.1002/acp.1638. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/acp.1638>.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. BNCC, Agenda Global E Formação Docente. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187–201, 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/995/pdf>.

IACOBONI, Marco. Imitation, empathy, and mirror neurons. **Annual Review of Psychology**, [Online], v. 60, p. 653–670, 2009. DOI: 10.1146/annurev.psych.60.110707.163604.

ILLERIS, Knud. **How We Learn: Learning and non-learning**. London e New York: Routledge, 2007.

ILLERIS, Knud. Uma compreensão abrangente sobre a aprendizagem humana. *In*: ILLERIS, Knud (org.). **Teorias Contemporâneas da Aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 7–14.

ILLOUZ, Eva. **Intimidades Congeladas: Las emociones en el capitalismo**. Buenos Aires: Katz Editores, 2007.

ILLOUZ, Eva. **Saving the modern Soul: Therapy, emotions, and the culture of self-help**. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press, 2008.

INGOLD, Tim. Eight Themes In The Anthropology of Technology. **Social Analysis**, [Online], v. 41, n. 1, p. 106–138, 1997.

INGOLD, Tim. Da transmissão de representações à educação da atenção. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6–25, 2010.

INGOLD, Tim. **Estar Vivo: Ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição**. Petrópolis: Vozes, 2015.

JACKSON, Carolyn. Affective Dimensions of Learning. *In*: ILLERIS, Knud (org.). **Contemporary Theories of Learning: Learning theorists... in their own words**. London e New York: Routledge, 2018. p. 139–152.

JAMESON, Fredric. On “Cultural Studies”. **Social Text**, Durham, v. 34, p. 17–52, 1993.

JAMIESON, Susan. Likert scales: how to (ab)use them. **Medical Education**, [S. l.], v. 38, n. 12, p. 1217–1218, 2004. DOI: 10.1111/j.1365-2929.2004.02012.x. Disponível em: <http://doi.wiley.com/10.1111/j.1365-2929.2004.02012.x>.

JARVIS, Peter. Aprendendo a ser uma pessoa na sociedade: aprendendo a ser eu. *In*: ILLERIS, Knud (org.). **Teorias Contemporâneas da Aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 31–46.

JIANG, Tonglin; HOU, Yubo; WANG, Qi. Does micro-blogging make us “shallow”? Sharing information online interferes with information comprehension. **Computers in Human Behavior**, [Online], v. 59, p. 210–214, 2016. DOI: 10.1016/j.chb.2016.02.008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2016.02.008>.

JOËLS, Marian; PU, Zhenwei; WIEGERT, Olof; OITZL, Melly S.; KRUGERS, Harm J.

Learning under stress: how does it work? **Trends in Cognitive Sciences**, [Online], v. 10, n. 4, p. 152–158, 2006. DOI: 10.1016/j.tics.2006.02.002. Disponível em: <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S1364661306000453>.

JOLA, Corinne; GROSBRAS, Marie-Hélène. In the here and now: Enhanced motor corticospinal excitability in novices when watching live compared to video recorded dance. **Cognitive Neuroscience**, [Online], v. 4, n. 2, p. 90–98, 2013. DOI: 10.1080/17588928.2013.776035. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17588928.2013.776035>.

JUST, Marcel Adam; CARPENTER, Patricia A.; KELLER, Timothy A.; EMERY, Lisa; ZAJAC, Holly; THULBORN, Keith R. Interdependence of nonoverlapping cortical systems in dual cognitive tasks. **NeuroImage**, Orlando, v. 14, n. 2, p. 417–426, 2001. DOI: 10.1006/nimg.2001.0826.

KALYUGA, Slava. Effects of Learner Prior Knowledge and Working Memory Limitations on Multimedia Learning. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, [Online], v. 83, p. 25–29, 2013. DOI: 10.1016/j.sbspro.2013.06.005. Disponível em: <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S1877042813010355>.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: Editora da UNIMEP, 1999. DOI: 10.22169/revint.v10i21.900.

KAWAGOE, Akemi Leandra. **O que aprendemos em silêncio: aprendizagem informal e ecossistemas de aprendizagem**. 2019. Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

KEGAN, Robert. Que “forma” transforma? Uma abordagem. *In*: ILLERIS, Knud (org.). **Teorias Contemporâneas da Aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 46–67.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia - estudos culturais: Identidade e política entre o moderno e o pós-moderno**. Bauru: EDUSC, 2001. Disponível em: [https://ufabcpoliticacultural.files.wordpress.com/2015/08/kellner\\_a-cultura-da-mc3addia\\_2001.pdf](https://ufabcpoliticacultural.files.wordpress.com/2015/08/kellner_a-cultura-da-mc3addia_2001.pdf).

KIDD, Celeste; HAYDEN, Benjamin Y. The Psychology and Neuroscience of Curiosity. **Neuron**, [Online], v. 88, n. 3, p. 449–460, 2015. DOI: 10.1016/j.neuron.2015.09.010. Disponível em: <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0896627315007679>.

KIL, Namyun; KIM, Junhyoung; PARK, Jaesung; LEE, Chungsup. Leisure boredom, leisure challenge, smartphone use, and emotional distress among U.S. college students: are they interrelated? **Leisure Studies**, [Online], v. 40, n. 6, p. 779–792, 2021. DOI: 10.1080/02614367.2021.1931414. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02614367.2021.1931414>. Acesso em: 28 jun. 2023.

KIRSCHNER, Paul A.; DE BRUYCKERE, Pedro. The myths of the digital native and the multitasker. **Teaching and Teacher Education**, [Online], v. 67, p. 135–142, 2017. DOI: 10.1016/j.tate.2017.06.001. Disponível em: <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0742051X16306692>.

KLEIN, Naomi. **Sem Logo: A tirania as marcas em um mundo vendido**. São Paulo: Record, 2002.

KLEIN, Stanley B. What memory is. **Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science**, [Online], v. 6, n. 1, p. 1–38, 2015. DOI: 10.1002/wcs.1333.

KOLLURI, Suneal. Student Perspectives on the Common Core: The Challenge of College Readiness at Urban High Schools. **Urban Education**, [Online], v. 57, n. 6, p. 1031–1058, 2018. DOI: 10.1177/0042085918772630.

KONTRA, Carly; LYONS, Daniel J.; FISCHER, Susan M.; BEILOCK, Sian L. Physical Experience Enhances Science Learning. **Psychological Science**, [Online], v. 26, n. 6, p. 737–749, 2015. DOI: 10.1177/0956797615569355.

KORNHABER, Mindy L.; BARKAUSKAS, Nikolaus J.; GRIFFITH, Kelly M.; SAUSNER, Erica; MAHFOUZ, Julia. The Common Core’s promises and pitfalls from the perspectives of policy entrepreneurs and ground-level actors. **Journal of Educational Change**, [Online], v. 18, n. 4, p. 385–412, 2017. DOI: 10.1007/s10833-017-9306-z.

KRAMMES, Adriana. **Projeto vizinhança: em análise a sociabilidade no espaço urbano**. 2017. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

KRUTKA, Daniel G.; SMITS, Ryan M.; WILLHELM, Troy A. Don’t Be Evil: Should We Use Google in Schools? **TechTrends**, [Online], v. 65, n. 4, p. 421–431, 2021. DOI: 10.1007/s11528-021-00599-4.

KUHFELD, Megan; SOLAND, James; LEWIS, Karyn; RUZEK, Erik; JOHNSON, Angela. The COVID-19 School Year: Learning and Recovery Across 2020-2021. **AERA Open**, [Online], v. 8, p. 233285842210993, 2022. DOI: 10.1177/23328584221099306. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/23328584221099306>. Acesso em: 28 jun. 2023.

KYRIACOU, Chris; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. Cyberbullying of teachers by students on YouTube: challenging the image of teacher authority in the digital age. **Research Papers in Education**, [Online], v. 31, n. 3, p. 255–273, 2015. a. DOI: 10.1080/02671522.2015.1037337.

KYRIACOU, Chris; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. Characterizing the cyberbullying of teachers by pupils. **Psychology of Education Review**, [Online], v. 39, p. 26–30, 2015. b.

LAI, Kwok-Wing; HONG, Kian-Sam. Technology use and learning characteristics of students in higher education: Do generational differences exist? **British Journal of Educational Technology**, [Online], v. 46, n. 4, p. 725–738, 2015. DOI: 10.1111/bjet.12161. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/bjet.12161>.

LANDRUM, Asheley R.; OLSHANSKY, Alex. The role of conspiracy mentality in denial of science and susceptibility to viral deception about science. **Politics and the Life Sciences**, [S. l.], v. 38, n. 2, p. 193–209, 2019. DOI: 10.1017/pls.2019.9. Disponível em: [https://www.cambridge.org/core/product/identifider/S0730938419000091/type/journal\\_article](https://www.cambridge.org/core/product/identifider/S0730938419000091/type/journal_article).

LANDRUM, Asheley R.; OLSHANSKY, Alex; RICHARDS, Othello. Differential susceptibility to misleading flat earth arguments on youtube. **Media Psychology**, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 136–165, 2021. DOI: 10.1080/15213269.2019.1669461. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15213269.2019.1669461>.

LANG HEARLSON, Christy. The “Educated” Consumer: The Formation of Memory, Attention, and Imagination in Consumer Culture. **Religious Education**, [S. l.], v. 114, n. 5, p. 581–593, 2019. DOI: 10.1080/00344087.2019.1595911. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00344087.2019.1595911>.

LARKIN, Brian. The politics and poetics of infrastructure. **Annual Review of Anthropology**, [Online], v. 42, p. 327–343, 2013. DOI: 10.1146/annurev-anthro-092412-155522.

LARROSA, Jorge. Prólogo. In: RATTO, Ana Lúcia (org.). **Livros de ocorrência:**

(in)disciplina, normalização e subjetivação. São Paulo: Cortez, 2007.

LAVAL, Christian. **La escuela no es una empresa: El ataque neoliberal a la enseñanza pública**. Barcelona: Paidós, 2004.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: O neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAVE, Jean. A prática da Aprendizagem. In: ILLERIS, Knud (org.). **Teorias Contemporâneas da Aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 235–245.

LAZZARATO, Maurizio. **O Governo das Desigualdades: Crítica da insegurança neoliberal**. São Carlos: EDUFSCAR, 2011.

LAZZARATO, Maurizio. **Signos, Maquinas, Subjetividades**. São Paulo: Edições SESC São Paulo/n-1 Edições, 2014.

LAZZARATO, Maurizio. **O governo do homem endividado**. São Paulo: n-1 Edições, 2017.

LAZZARATO, Maurizio. **Fascismo ou Revolução? O neoliberalismo em chave estratégica**. São Paulo: n-1 Edições, 2019.

LEE, Micky. **Alphabet: The becoming of Google**. New York: Routledge, 2019. DOI: 10.4324/9780429242939. Disponível em: <https://www.taylorfrancis.com/books/9780429512650>.

LEPP, Andrew; BARKLEY, Jacob E.; LI, Jian. Motivations and Experiential Outcomes Associated with Leisure Time Cell Phone Use: Results from Two Independent Studies. **Leisure Sciences**, [Online], v. 39, n. 2, p. 144–162, 2016. DOI: 10.1080/01490400.2016.1160807. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01490400.2016.1160807>. Acesso em: 28 jun. 2023.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O suplício do Papai Noel**. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

LEVINE, Laura E.; WAITE, Bradley M.; BOWMAN, Laura L. Electronic Media Use, Reading, and Academic Distractibility in College Youth. **CyberPsychology & Behavior**, [Online], v. 10, n. 4, p. 560–566, 2007. DOI: 10.1089/cpb.2007.9990. Disponível em: <http://www.liebertpub.com/doi/10.1089/cpb.2007.9990>.

LEVINE, Laura E.; WAITE, Bradley M.; BOWMAN, Laura L. Mobile Media Use, Multitasking and Distractibility. **International Journal of Cyber Behavior, Psychology and Learning**, [Online], v. 2, n. 3, p. 15–29, 2012. DOI: 10.4018/ijcbpl.2012070102. Disponível em: <http://services.igi-global.com/resolvedoi/resolve.aspx?doi=10.4018/ijcbpl.2012070102>.

LIM, Julian; DINGES, David F. Sleep Deprivation and Vigilant Attention. **Annals of the New York Academy of Sciences**, [Online], v. 1129, n. 1, p. 305–322, 2008. DOI: 10.1196/annals.1417.002. Disponível em: <http://doi.wiley.com/10.1196/annals.1417.002>.

LINDEMANN, John. Memória: Ontologia e Epistemologia Básicas. **Revista de Filosofia Moderna e Contemporânea**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 401–416, 2020. DOI: 10.26512/rfmc.v8i1.28340.

LIRIO, Luciano de Carvalho. **Adolescentes evangélicos e o ciberespaço**. 2017. Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2017.

LIVINGSTONE, D. W. Adults' Informal Learning: Definitions, Findings, Gaps, and Future

Research. *In: NALL: NEW APPROACHES TO LIFELONG LEARNING 2001*, Ontario. **Anais** [...]. Ontario p. 41.

LLULL, David Sánchez; CERDÀ, Martí March y; BRAGE, Lluís Ballester. Malestar social y malestar docente: una investigación sobre el síndrome de desgaste profesional burnout y su incidencia socioeducativa. **Aula**, Salamanca, v. 21, p. 245–257, 2015. DOI: 10.14201/aula201521245257. Disponível em: <http://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/view/aula201521245257>.

LOGAN, Gordon D. Cumulative progress in formal theories of attention. **Annual Review of Psychology**, [Online], v. 55, p. 207–234, 2004. DOI: 10.1146/annurev.psych.55.090902.141415.

LONGCAMP, Marieke; BOUCARD, Céline; GILHODES, Jean-Claude; ANTON, Jean-Luc; ROTH, Muriel; NAZARIAN, Bruno; VELAY, Jean-Luc. Learning through Hand- or Typewriting Influences Visual Recognition of New Graphic Shapes: Behavioral and Functional Imaging Evidence. **Journal of Cognitive Neuroscience**, [Online], v. 20, n. 5, p. 802–815, 2008. DOI: 10.1162/jocn.2008.20504. Disponível em: <https://direct.mit.edu/jocn/article/20/5/802/4495/Learning-through-Hand-or-Typewriting-Influences>.

LOUREIRO, Carine Bueira; KLAUS, Viviane; CAMPESATO, Maria Alice. Tecnologias digitais, inovação e aprendizagem: relações com o empresariamento da educação. **Educação e Cultura Contemporânea**, [Online], v. 16, n. 43, p. 235–260, 2019. DOI: 10.5935/2238-1279.20190012.

LUKER, Kristin. **Salsa Dancing Into the Social Sciences: Research in an age of Info-Glut**. Cambridge, Massachusetts/ London, England: Harvard University Press, 2008.

MACHADO, Rosilene Beatriz; FLORES, Cláudia Regina. Diga Logo Qual é o Seu Nome e Sua Ocupação! A Disciplina Do Corpo. **Bolema - Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro, v. 32, n. 61, p. 749–763, 2018. DOI: 10.1590/1980-4415v32n61a21.

MACHT, Joel. **The Medicalization of America's Schools: Challenging the Concept of Educational Disabilities**. Cham: Springer International Publishing, 2017. DOI: 10.1007/978-3-319-62974-2. Disponível em: <http://link.springer.com/10.1007/978-3-319-62974-2>.

MAGALHÃES, Tatiana Almeida De; VIEIRA, Marta Raquel Mendes; HAIKAL, Desiree Sant'ana; NASCIMENTO, Jairo Evangelista; BRITO, Maria Fernanda Santos Figueiredo; PINHO, Lucinéia; VOLKER, Valéria; SILVEIRA, Marise Fagundes. Prevalência e fatores associados à síndrome de burnout entre docentes da rede pública de ensino: estudo de base populacional. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, São Paulo, v. 46, 2021. DOI: 10.1590/2317-6369000030318. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0303-76572021000100200&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0303-76572021000100200&tlng=pt).

MALDONADO, Cristian Oyarzún; CHÁVEZ, Rodrigo Cornejo; BUDNIK, Jenny Assaél. Bienestar ocupacional docente y rendición de cuentas: revisión de la evidencia internacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 43, 2022. DOI: 10.1590/es.260346. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302022000100401&tlng=es](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302022000100401&tlng=es).

MALINOWSKI, Peter. Neural mechanisms of attentional control in mindfulness meditation. **Frontiers in Neuroscience**, [Online], v. 7, 2013. DOI: 10.3389/fnins.2013.00008. Disponível

em: <http://journal.frontiersin.org/article/10.3389/fnins.2013.00008/abstract>. Acesso em: 4 jul. 2023.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antigüidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0004-282X2003000100012&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0004-282X2003000100012&lng=pt&tlng=pt).

MARK, Gloria; GUDITH, Daniela; KLOCKE, Ulrich. The cost of interrupted work. *In: PROCEEDING OF THE TWENTY-SIXTH ANNUAL CHI CONFERENCE ON HUMAN FACTORS IN COMPUTING SYSTEMS - CHI '08 2008*, New York, New York, USA. **Anais** [...]. New York, New York, USA: ACM Press, 2008. p. 107. DOI: 10.1145/1357054.1357072. Disponível em: <http://portal.acm.org/citation.cfm?doid=1357054.1357072>.

MARK, Gloria; WANG, Yiran; NIIYA, Melissa. Stress and multitasking in everyday college life. *In: PROCEEDINGS OF THE SIGCHI CONFERENCE ON HUMAN FACTORS IN COMPUTING SYSTEMS 2014*, New York, NY, USA. **Anais** [...]. New York, NY, USA: ACM, 2014. p. 41–50. DOI: 10.1145/2556288.2557361. Disponível em: <https://dl.acm.org/doi/10.1145/2556288.2557361>.

MARKLE, Gail; STELZRIEDE, Danelle Dyckhoff. Comparing First-Generation Students to Continuing-Generation Students and the Impact of a First-Generation Learning Community. **Innovative Higher Education**, [Online], v. 45, n. 4, p. 285–298, 2020. DOI: 10.1007/s10755-020-09502-0. Disponível em: <http://link.springer.com/10.1007/s10755-020-09502-0>. Acesso em: 17 maio. 2023.

MARSH, Elizabeth J.; RAJARAM, Suparna. The Digital Expansion of the Mind: Implications of Internet Usage for Memory and Cognition. **Journal of Applied Research in Memory and Cognition**, [Online], v. 8, n. 1, p. 1–14, 2019. DOI: 10.1016/j.jarmac.2018.11.001. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jarmac.2018.11.001>.

MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MARTIN-BARBERO, Jesús. **Dos Meios às Mediações: Comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997.

MARTINS, José Clerton de Oliveira. Sentidos e possibilidades subjetivas do tempo livre. **Licere**, Belo Horizonte, v. 11, n. 2, 2008.

MCCLELLAND, John A. G. Técnica de Questionário para Pesquisa. *In: IFUFRS 1976*, Porto Alegre. **Anais** [...]. Porto Alegre

MEANS, Alexander J.; SLATER, Graham B. The dark mirror of capital: on post-neoliberal formations and the future of education. **Discourse**, [Online], v. 40, n. 2, p. 162–175, 2019. DOI: 10.1080/01596306.2019.1569876. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/01596306.2019.1569876>.

MELO, Gioia De; MACHADO, Alina; MIRANDA, Alfonso. The Impact of a One Laptop per Child Program on Learning: Evidence from Uruguay. **IZA Discussion Paper**, [Online], n. 8489, p. 1–17, 2014. DOI: 10.36095/banxico/di.2014.22.

MENG, Fanying; XIE, Chun; QIU, Fanghui; GENG, Jiaxian; LI, Fengrong. Effects of Physical Activity Level on Attentional Networks in Young Adults. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, [Online], v. 19, n. 9, p. 5374, 2022. DOI:

10.3390/ijerph19095374. Disponível em: <https://www.mdpi.com/1660-4601/19/9/5374>. Acesso em: 4 jul. 2023.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias Locais/Projetos Globais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MOLETTA, Andréia Fernanda; MENDES, Felipe Goedert; DE ANGELONI BORGES, Luciana; GALATTI, L. R. Treinadores e treinadoras de basquetebol de Santa Catarina: o desenvolvimento da aprendizagem formal, informal e não-formal. **E-balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte**, [Online], v. 15, p. 197–206, 2019.

MONTEIRO, Leonardo H. B. **Quando o Futuro é Presente: Uma análise sobre projetos e projeções de futuro sob a lógica da (in)disciplina escolar**. 2019. UFSCar - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

MONTEIRO, Leonardo Henrique Brandão. A indústria cultural como espaço formativo alternativo. **Cadernos Cajuína**, Teresina, v. 7, n. 3, p. 1–25, 2022. DOI: <https://doi.org/10.52641/cadcaj.v7i3.61>. Disponível em: <https://v3.cadernoscajuina.pro.br/index.php/revista/article/view/61>. Acesso em: 10 maio. 2023.

MORA, Toni; ESCARDÍBUL, Josep-Oriol; DI PIETRO, Giorgio. Computers and students' achievement: An analysis of the One Laptop per Child program in Catalonia. **International Journal of Educational Research**, [Online], v. 92, p. 145–157, 2018. DOI: 10.1016/j.ijer.2018.09.013. Disponível em: <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0883035518311376>.

MOROZOV, Evgeny. **To Save Everything Click Here: The folly of technological solutionism**. New York: PublicAffairs, 2013.

MORRISON, Alexandra B.; RICHMOND, Lauren L. Offloading items from memory: individual differences in cognitive offloading in a short-term memory task. **Cognitive Research: Principles and Implications**, [Online], v. 5, n. 1, p. 1–13, 2020. DOI: 10.1186/s41235-019-0201-4.

MOSCHETTI, Mauro Carlos; GOTTAU, Verónica. De Las Rocallosas A Los Andes: El Experimento De Escuelas Charter En El Contexto Político Argentino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 55–72, 2016. DOI: 10.1590/ES0101-73302016156075. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302016000100055&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302016000100055&lng=es&tlng=es).

MUELLER, Pam A.; OPPENHEIMER, Daniel M. The Pen Is Mightier Than the Keyboard. **Psychological Science**, [Online], v. 25, n. 6, p. 1159–1168, 2014. DOI: 10.1177/0956797614524581. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0956797614524581>.

MUNHOZ, Maria Luiza da Luz; MEDEIROS, Paulo Jorge; SANTANA, Junior Neto; MOLINA, Adão Aparecido; PERIN, Conceição Solgange Bution. A BNCC e o novo ensino médio: a educação sob a ótica do neoliberalismo. **Ensino e Tecnologia em Revista**, Londrina, v. 7, n. 2, p. 16–31, 2023. DOI: 10.22420/rde.v13i25.980.

MURRAY, Lynne; DE PASCALIS, Leonardo; TOMLINSON, Mark; VALLY, Zahir; DADOMO, Harold; MACLACHLAN, Brenda; WOODWARD, Charlotte; COOPER, Peter J. Randomized controlled trial of a book-sharing intervention in a deprived South African community: effects on carer-infant interactions, and their relation to infant cognitive and

socioemotional outcome. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, [Online], v. 57, n. 12, p. 1370–1379, 2016. DOI: 10.1111/jcpp.12605. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jcpp.12605>.

MUSSE, Ricardo; KLEIN, Stefan. Um olhar sobre a teoria crítica no Brasil: Entrevista com Gabriel Cohn. **Tempo Social**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 289–300, 2018.

NABI, Rafat; ROGERS, Alan; STREET, Brian. **Hidden Literacies : Ethnographic studies of literacy and**. Bury St. Edmunds: Uppingham Press, 2009.

NARDIN, Maria Helena; SORDI, Regina Orgler. Um estudo sobre as formas de atenção na sala de aula e suas implicações para a aprendizagem. **Psicologia & Sociedade**, [Online], v. 19, n. 1, p. 99–106, 2007. DOI: 10.1590/s0102-71822007000100014.

NARDIN, Maria Helena; SORDI, Regina Orgler. Aprendizagem da atenção e os modos de subjetivação pedagógica e informacional. **Psicologia & Sociedade**, [Online], v. 20, n. 1, p. 53–61, 2008. DOI: 10.1590/s0102-71822008000100006.

NESTOJKO, John F.; FINLEY, Jason R.; ROEDIGER III, Henry L. Extending Cognition to External Agents. **Psychological Inquiry**, [Online], v. 24, n. 4, p. 321–325, 2013. DOI: 10.1080/1047840X.2013.844056.

NICOLAIEWSKI, Marina de Arruda; MONTEIRO, Beany Guimarães. Ilha de Lentidão: uma proposta de espaço de contemplação em ambiente universitário. *In: 2º SIMPÓSIO BRASILEIRO DE DESIGN SUSTENTÁVEL (II SBDS) 2009*, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo

NOBRE, Marcos. **A Teoria Crítica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

NORDGREN, Rollin D. California, USA: “The California Way”: The Golden State’s Promise to Empower Principals and De-emphasize Testing. *In: ÄRLESTIG, Helene; JOHANSSON, Olof (org.). Educational Authorities and the Schools*. Cham: Springer, 2020. p. 251–268. DOI: 10.1007/978-3-030-38759-4\_14. Disponível em: [https://link.springer.com/10.1007/978-3-030-38759-4\\_14](https://link.springer.com/10.1007/978-3-030-38759-4_14).

OLIVEIRA, Alessandro E.; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. Alunos e professores no Orkut: A educação escolar na arena ciberespacial. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, p. 561–582, 2011.

ONG, Walter J. **Orality and Literacy: 30th Anniversary Edition**. London e New York: Routledge, 2012.

ORTIZ, Renato. **A Moderna Tradição Brasileira**. Brasília: Editora Brasiliense, 1988.

PADILHA, Valquíria. Da flânerie ao projeto demiúrgico do shopping center. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, [Online], v. 8, n. 1, p. 45–58, 2006. DOI: 10.22296/2317-1529.2006v8n1p45. Disponível em: <http://rbeur.anpur.org.br/rbeur/article/view/153>.

PANOVA, Tayana; CARBONELL, Xavier. Is smartphone addiction really an addiction? **Journal of Behavioral Addictions**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 252–259, 2018. DOI: 10.1556/2006.7.2018.49. Disponível em: <https://akjournals.com/doi/10.1556/2006.7.2018.49>.

PASHLER, Harold. Dual-task interference in simple tasks: Data and theory. **Psychological Bulletin**, [Online], v. 116, n. 2, p. 220–244, 1994. DOI: 10.1037/0033-2909.116.2.220. Disponível em: <http://doi.apa.org/getdoi.cfm?doi=10.1037/0033-2909.116.2.220>.

PATTERSON, Richard W.; PATTERSON, Robert M. Computers and productivity: Evidence from laptop use in the college classroom. **Economics of Education Review**, [Online], v. 57, p. 66–79, 2017. DOI: 10.1016/j.econedurev.2017.02.004. Disponível em: <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0272775716307129>.

PEDERSEN, Morten Axel; ALBRIS, Kristoffer; SEAVER, Nick. The Political Economy of Attention. **Annual Review of Anthropology**, [Online], v. 50, p. 309–325, 2021. DOI: 10.1146/annurev-anthro-101819-110356.

PEREIRA, Antônio Igo Barreto; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. Autoridade enfraquecida , violência contra professores e trabalho pedagógico. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 76, p. 331–351, 2019.

PEREIRA, Érico Felden; BARBOSA, Diego Grasel; ANDRADE, Rubian Diego; CLAUMANN, Gaia Salvador; PELEGRINI, Andreia; LOUZADA, Fernando Mazzilli. Sono e adolescência: quantas horas os adolescentes precisam dormir? **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, Rio de Janeiro, v. 64, n. 1, p. 40–44, 2015. DOI: 10.1590/0047-2085000000055. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0047-20852015000100040&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0047-20852015000100040&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 28 jun. 2023.

PEREIRA JUNIOR, Edmilson Antonio; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Indicadores de retenção e rotatividade dos docentes da educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, [Online], v. 46, n. 160, p. 312–332, 2016. DOI: 10.1590/198053143370. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742016000200312&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742016000200312&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 1 abr. 2022.

PEREIRA JUNIOR, Edmilson Antonio; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Retenção e rotatividade docente nas Redes Municipais de Ensino no Brasil. **Praxis Educativa**, [Online], v. 13, n. 3, p. 734–749, 2018. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.13i3.0006. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/12078>. Acesso em: 1 abr. 2022.

PERONI, Vera Maria Vidal; COMERLATTO, Luciani Paz. Parceria público-privada e a gestão da educação: o Programa Gestão Nota 10 do Instituto Ayrton Senna. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 35, n. 1, p. 113–133, 2017. DOI: 10.5007/2175-795X.2017v35n1p113. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2017v35n1p113>.

PESCAROLO, Joyce Kelly; MORAES, Pedro Rodolfo Bodê De. O declínio da autoridade docente na escola contemporânea. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 16, n. 255, p. 147–168, 2016. DOI: 10.7213/dialogo.educ.16.047.DS07. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?ddl=16101&dd99=view>. Acesso em: 1 abr. 2022.

PIMENTEL JUNIOR, Jairo Tadeu Pires. Razão e emoção: o voto na eleição presidencial de 2006. **Opinião Pública**, [Online], v. 16, n. 2, p. 516–541, 2010. DOI: 10.1590/S0104-62762010000200009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-62762010000200009&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-62762010000200009&lng=pt&tlng=pt).

PINEAU, Pablo. Como a noite engendra o dia e o dia engendra a noite Revisando o vínculo da produção mútua. **Pro-Posições**, Campinas, v. 2, n. 57, p. 83–104, 2008.

PINTO, José; BRANT, Liliane; PASCOS, Ana. Um olhar sobre os indicadores de

analfabetismo no Brasil. **Revista brasileira de Estudos pedagógicos**, Brasília, v. 81, n. 199, p. 511–524, 2000.

PLATÃO. **Diálogos Vol. 5**. Belém: Universidade Federal do Pará, 1975.

PLATÃO. **Menôn**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2001.

POSTMAN, Neil. The First Curriculum: Comparing School and Television. **The Phi Delta Kappan**, [Online], v. 61, n. 3, p. 163–168, 1979. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/20385381>. Acesso em: 2 jun. 2022.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 2005.

PRAZERES, Michelle. **A moderna socialização escolar: Um estudo sobre a construção da crença nas tecnologias digitais e seus efeitos para o campo da educação**. 2013. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

PRESSMAN, Robert M.; OWENS, Judith A.; EVANS, Allison Schettini; NEMON, Melissa L. Examining the Interface of Family and Personal Traits, Media, and Academic Imperatives Using the Learning Habit Study. **The American Journal of Family Therapy**, [Online], v. 42, n. 5, p. 347–363, 2014. DOI: 10.1080/01926187.2014.935684. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01926187.2014.935684>.

PUCCI, Bruno. A Escola e a semiformação mediada pelas novas tecnologias. In: (UNIMEP, Org.) **COLÓQUIO INTERNACIONAL TEORIA CRÍTICA E EDUCAÇÃO 2004**, Piracicaba. **Anais [...]**. Piracicaba: UNIMEP, 2004. Disponível em: <http://www.unimep.br/~bpucci/a-escola-e-a-semiformacao.pdf>.

PUCCI, Bruno. Prefácio. In: ZUIN, Antônio Álvaro Soares (org.). **Fúria narcísica de alunos contra professores: as práticas de cyberbullying e os tabus sobre a profissão de ensinar**. São Carlos: EDUFSCAR, 2021.

PUGLIESE, Gustavo Oliveira; SANTOS, Vinício de Macedo. As relações entre o PISA e o movimento STEM Education. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 38, p. 1–23, 2022. DOI: 10.1590/0102-469835153. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982022000100143&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982022000100143&tlng=pt).

PYKOCZ, Danielle; BENITES, Larissa Cerignoni. A construção discursiva da realidade na Base Nacional Comum Curricular. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 49, p. 1–19, 2023. DOI: 10.1590/s1678-4634202349250430por. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022023000100627&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022023000100627&tlng=pt).

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade e Modernidade-Racionalidade. In: BONILLA, Heraclio (org.). **Os Conquistados: 1492 e a população indígena das Américas**. São Paulo: Hucitec, 2006. p. 416–426.

QUINTANERO, Tania. Cinema e guerra: objetivos e estratégias da política estadunidense no Brasil. **Comunicação e Política**, [Online], v. 23, n. 37, 2005.

QUIRINO, Flávia; GUAZINA, Liziane. Golpe no Brasil: o que a mídia tem a ver com isso? **Estudos em Comunicação**, [Online], v. 2, n. 26, p. 179–188, 2018. DOI: 10.20287/ec.n26.v2.a13. Disponível em: <http://ojs.labcom-ifp.ubi.pt/index.php/ec/article/view/464/245>. Acesso em: 1 maio. 2022.

RABELO, Danieli Silva de Souza. **Arquitetura Metodológica de Aprendizagem ao Longo da Vida mediada por PBL na escola de Programação do LAIS**. 2019. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

RAMOS, Daniela Karine; VIEIRA, Rui Marques. Repercussões das tecnologias digitais sobre o desempenho de atenção: em busca de evidências científicas. **Revista Brasileira de Educação**, [Online], v. 25, p. 1–16, 2020. DOI: 10.1590/s1413-24782020250048. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782020000100238&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782020000100238&tlng=pt).

RAMOS, Julio. **Desencuentros de la modernidad en América Latina**. Caracas: Fundación Editorial El perro y la rana, 2009.

REED, Sherrie; ROSE, Heather. Serving the Underserved? Student Characteristics and Staffing Patterns in California Charter Schools. **Journal of School Choice**, [Online], v. 14, n. 2, p. 190–227, 2020. DOI: 10.1080/15582159.2020.1756721. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15582159.2020.1756721>. Acesso em: 16 maio. 2023.

REIS, Nadson Santana; HÚNGARO, Vitor; ATHAYDE, Pedro; MASCARENHAS, Fernando. O esporte no capitalismo tardio: imbricações entre cultura esportiva, economia e mercado. **Educación Física y Ciencia**, [Online], v. 22, n. 3, p. 1–10, 2020. DOI: 10.24215/23142561e143. Disponível em: <https://www.efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/view/EFyCe143>.

REISS, Mirjam; KRÜGER, Markus; KRIST, Horst. Theory of Mind and the Video Deficit Effect: Video Presentation Impairs Children’s Encoding and Understanding of False Belief. **Media Psychology**, [Online], v. 22, n. 1, p. 23–38, 2019. DOI: 10.1080/15213269.2017.1412321. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15213269.2017.1412321>.

RIBEIRO, Beatriz Maria dos Santos Santiago; MARTINS, Júlia Trevisan; MOREIRA, Aline Aparecida Oliveira; GALDINO, Maria José Quina; LOURENÇO, Maria do Carmo Fernandez Haddad; DALRI, Rita de Cassia de Marchi Barcelos. Associação entre a síndrome de burnout e a violência ocupacional em professores. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 35, 2022. DOI: 10.37689/acta-ape/2022AO01902. Disponível em: <https://acta-ape.org/article/associacao-entre-a-sindrome-de-burnout-e-a-violencia-ocupacional-em-professores/>.

RICHARDSON, Linda Deer; WOLFE, Mary. **Principles and Practice of Informal Education Learning Through Life**. New York: Routledge, 2001.

RISKO, Evan F.; FERGUSON, Amanda M.; MCLEAN, David. On retrieving information from external knowledge stores: Feeling-of-findability, feeling-of-knowing and Internet search. **Computers in Human Behavior**, [Online], v. 65, p. 534–543, 2016. DOI: 10.1016/j.chb.2016.08.046. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2016.08.046>.

RISKO, Evan F.; GILBERT, Sam J. Cognitive Offloading. **Trends in Cognitive Sciences**, [Online], v. 20, n. 9, p. 676–688, 2016. DOI: 10.1016/j.tics.2016.07.002.

RISKO, Evan F.; RICHARDSON, Daniel C.; KINGSTONE, Alan. Breaking the Fourth Wall of Cognitive Science: Real-World Social Attention and the Dual Function of Gaze. **Current Directions in Psychological Science**, [Online], v. 25, n. 1, p. 70–74, 2016. DOI: 10.1177/0963721415617806.

ROBINSON, Laura; SCHULZ, Jeremy. Net Time Negotiations Within the Family. **Information Communication and Society**, [Online], v. 16, n. 4, p. 542–560, 2013. DOI: 10.1080/1369118X.2013.777761.

ROBINSON, Laura; WIBORG, Øyvind; SCHULZ, Jeremy. Interlocking Inequalities: Digital Stratification Meets Academic Stratification. **American Behavioral Scientist**, [Online], v. 62, n. 9, p. 1251–1272, 2018. DOI: 10.1177/0002764218773826.

RODRIGUES, Larisse de Oliveira. **O Ensino superior privado no Brasil: a atuação do Estado e a consolidação da educação como negócio em tempos de financeirização**. 2017. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

RODRIGUES, Luciana Azevedo. A desatenção no processo formativo. In: ZUIN, Antônio Álvaro Soares; LASTÓRIA, Luiz Nabuco; GOMES, Luiz Roberto (org.). **Teoria Crítica e Formação Cultural: aspectos filosóficos e sociopolíticos**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 183–199.

RODRIGUES, Luciana Azevedo; FARIAS, Márcio Norberto. A desatenção como um eco da paixão pelo real. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 441–458, 2012. DOI: 10.1590/s0102-46982012000100019.

ROGERS, Alan. The Classroom and the Everyday : The Importance of Informal Learning for Formal Learning. **Investigar em Educação**, Portugal, v. II, n. 1, p. 7–34, 2014. Disponível em: <https://sites.google.com/site/iccseiiiiese/conteudos>.

ROSA, Hartmut. **Aceleração: A transformação das estruturas temporais na Modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2019.

ROSSI, Alexandre José; LUMERTZ, Juliana Selau; PIRES, Daniela De Oliveira. As parcerias público-privadas na educação: cerceando autonomia e gestão democrática. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 557, 2018. DOI: 10.22420/rde.v11i21.802. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/802>.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. São Paulo/Rio de Janeiro: Difel, 1979.

ROWLANDS, Ian et al. The Google generation: The information behaviour of the researcher of the future. **Aslib Proceedings**, [Online], v. 60, n. 4, p. 290–310, 2008. DOI: 10.1108/00012530810887953.

RUBIN, David C. Go for the skill. In: NEISSER, Ulric; WINOGRAD, Eugene (org.). **Remembering reconsidered: Ecological and traditional approaches to the study of memory**. New York: Cambridge University Press, 1988. p. 374–382.

RUEST, Stephanie; GJELSVIK, Annie; RUBINSTEIN, Max; AMANULLAH, Siraj. The Inverse Relationship between Digital Media Exposure and Childhood Flourishing. **The Journal of Pediatrics**, [Online], v. 197, p. 268–274, 2018. DOI: 10.1016/j.jpeds.2017.12.016. Disponível em: <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0022347617316542>.

SALAHDELDEEN, Hany M.; NELSON, Michael L. Losing My Revolution: How Many Resources Shared on Social Media Have Been Lost? In: (Panayiotis Zaphiris, George Buchanan, Edie Rasmussen, Fernando Loizides, Org.)THEORY AND PRACTICE OF DIGITAL LIBRARIES 2012, Berlin, Heidelberg. **Anais [...]**. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg, 2012. p. 125–137.

SANCOVSCHI, Beatriz; KASTRUP, Virgínia. Práticas de estudo contemporâneas e a aprendizagem da atenção. **Psicologia e Sociedade**, [Online], v. 25, n. 1, p. 193–202, 2013.

DOI: 10.1590/S0102-71822013000100021.

SANTOS, Daiana Bastos da Silva; SILVA, Roberto Rafael Dias Da. A Constituição da Flexibilidade como Estratégia Política no Ensino Médio Brasileiro. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 65, p. 207–219, 2022. DOI: 10.12957/teias.2022.54090.

SÃO PAULO. **Diretriz Curricular de Tecnologia e Inovação**, 2019. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2020/02/diretrizes-curriculares-tecnologia-e-inovacao.pdf>.

SCHERER, Susana Schneid; NASCIMENTO, Flávia Marchi; CÓSSIO, Maria de Fátima. Parcerias público-privadas: atuação do instituto Ayrtton Senna na educação pública do estado do RS. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, 2020. DOI: 10.1590/es.241715. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302020000100957&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302020000100957&tlng=pt).

SCHLOCHAUER, Conrado; LEME, Maria Isabel da Silva. Aprendizagem ao longo da vida: Uma condição fundamental para a carreira. **Revista de Carreiras e Pessoas**, [Online], v. 2, n. 2, 2012. DOI: 10.20503/recape.v2i2.11864. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ReCaPe/article/view/11864>.

SCHOENI, Anna; ROSER, Katharina; RÖÖSLI, Martin. Memory performance, wireless communication and exposure to radiofrequency electromagnetic fields: A prospective cohort study in adolescents. **Environment International**, [Online], v. 85, p. 343–351, 2015. DOI: 10.1016/j.envint.2015.09.025. Disponível em: <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0160412015300659>.

SCHÜLL, Natasha Dow. **Addiction by Design: Machine Gambling in Las Vegas**. Princeton and Oxford: Princeton University Press, 2012. DOI: 10.1515/9781400834655.

SEAVER, Nick. Captivating algorithms: Recommender systems as traps. **Journal of Material Culture**, [Online], v. 24, n. 4, p. 421–436, 2019. DOI: 10.1177/1359183518820366.

SEGATI, Ana Flavia; JORDÃO, Rosana Dos Santos. Os Contextos do Ensino Remoto e Remoto/Presencial sob a Perspectiva dos Alunos do Ensino Médio durante a Pandemia da COVID-19. **EaD em Foco**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. e1664, 2022. DOI: 10.18264/eadf.v12i2.1664. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1664>. Acesso em: 28 jun. 2023.

SELI, Paul; SMALLWOOD, Jonathan; CHEYNE, James Allan; SMILEK, Daniel. On the relation of mind wandering and ADHD symptomatology. **Psychonomic Bulletin & Review**, [Online], v. 22, n. 3, p. 629–636, 2015. DOI: 10.3758/s13423-014-0793-0. Disponível em: <http://link.springer.com/10.3758/s13423-014-0793-0>.

SELWYN, Neil. The digital native – myth and reality. **Aslib Proceedings**, [Online], v. 61, n. 4, p. 364–379, 2009. DOI: 10.1108/00012530910973776. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/00012530910973776/full/html>.

SENNETT, Richard. **O Declínio do Homem Público: as tiranias da intimidade**. São Paulo: Editora Record, 2014. DOI: 10.5433/1984-3356.2010v3n5p623.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Celia Marcondes De; EVANGELISTA, Olinda. **Eneida Oto Shiroma Maria Celia Marcondes De Moraes Olinda Evangelista Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SIBILIA, Paula. **¿Redes o paredes?: La escuela en tiempos de dispersión**. Buenos Aires: Tinta Fresca, 2012.

SILVA, Andrea De Lourdes; RODRIGUES, Luciana Azevedo; FARIAS, Márcio Norberto. Uma Abordagem Filosófica da Condição do Educador na EaD. *In*: ANPED 2014, São João Del Rey. **Anais** [...]. São João Del Rey p. 1–10.

SILVA, Flávio Caetano Da. The Matrix: A aventura da formação no mundo tecnologizado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1545–1561, 2007.

SILVA, Graziela Nascimento Da; CARLOTTO, Mary Sandra. Síndrome de Burnout: Um estudo com professores da rede pública. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 145–153, 2003. DOI: 10.1590/S1413-85572003000200004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572003000200004&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572003000200004&lng=pt&tlng=pt).

SILVA, Luciano Campos Da. Jovens das camadas populares e as múltiplas formas de relação com as regras escolares: rompendo com os determinismos na explicação dos comportamentos de indisciplina. *In*: VIEIRA, Maria Manuel; RESENDE, José; NOGUEIRA, Maria Alice; DAYRELL, Juarez; MARTINS, Alexandre; CALHA, António (org.). **Habitar a escola e suas margens: Geografias plurais em confronto**. Porto Alegre: Instituto Politécnico de Porto Alegre, 2013.

SILVA, Monica Ribeiro Da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1–15, 2018. DOI: 10.1590/0102-4698214130. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982018000100301&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100301&lng=pt&tlng=pt).

SILVA, Rodrigo Medeiros Da. **O processo de mercantilização de novo tipo do ensino superiores brasileiro: uma proposta de análise crítica da expansão da Kroton Educacional**. 2017. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SIMMEL, Georg. As Grandes Cidades e a Vida do Espírito. **Maná**, [Online], v. 11, n. 2, p. 577–591, 2005.

SIMÕES, Elaine Cristina; CARDOSO, Maria Regina Alves. Violência contra professores da rede pública e esgotamento profissional. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 1039–1048, 2022. DOI: 10.1590/1413-81232022273.28912020. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232022000301039&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232022000301039&tlng=pt).

SIRACUSA, Gabriel Pietro. **Marx e o Colonialismo**. 2018. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: [http://journal.stainkudus.ac.id/index.php/equilibrium/article/view/1268/1127%0Ahttp://publicacoes.cardiol.br/portal/ijcs/portugues/2018/v3103/pdf/3103009.pdf%0Ahttp://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0121-75772018000200067&lng=en&tlng=](http://journal.stainkudus.ac.id/index.php/equilibrium/article/view/1268/1127%0Ahttp://publicacoes.cardiol.br/portal/ijcs/portugues/2018/v3103/pdf/3103009.pdf%0Ahttp://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-75772018000200067&lng=en&tlng=)

SLAVICH, George M.; ZIMBARDO, Philip G. Out of Mind, Out of Sight: Unexpected Scene Elements Frequently Go Unnoticed Until Primed. **Current Psychology**, [Online], v. 32, n. 4, p. 301–317, 2013. DOI: 10.1007/s12144-013-9184-3. Disponível em: <http://link.springer.com/10.1007/s12144-013-9184-3>.

SMITH, Erik Lars. **A Critical Discourse Analysis of the Common Core State Standards: Investigating a Possibly Neoliberal Ideological Field**. 2017. University of Massachusetts

Boston, Boston, 2017.

SOUZA, Edson Alves De; COELHO, Patrícia Margarida Farias. Alunos Querem o Digital. Professores, Nem Tanto. **Revista EducaOnline**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 67–83, 2018. Disponível em: <https://revistaeducaonline.eba.ufrj.br/edições-anteriores/2018-1/alunos-querem-o-digital-professores-nem-tanto>. Acesso em: 27 ago. 2023.

SOUZA, Joana Dourado França De; COUTO, Edvaldo Souza; BONILLA, Maria Helena Silveira. Entre a Efemeridade Das Stories E a Memória Da Escola. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 53, p. 82–94, 2018. DOI: 10.12957/teias.2018.33944.

SOUZA, Jessé. **Subcidadania Brasileira: Para entender o país além do jeitinho brasileiro**. Rio de Janeiro: LeYa, 2018.

SPARROW, B.; LIU, J.; WEGNER, D. M. Google Effects on Memory: Cognitive Consequences of Having Information at Our Fingertips. **Science**, [Online], v. 333, n. 6043, p. 776–778, 2011. DOI: 10.1126/science.1207745. Disponível em: <http://www.sciencemag.org/content/333/6043/776.full.pdf>.

SPENCER, Martin E. Weber on Legitimate Norms and Authority. **The British Journal of Sociology**, [Online], v. 21, n. 2, p. 123, 1970. DOI: 10.2307/588403.

SPITZER, Manfred. Outsourcing the mental? From knowledge-on-demand to Morbus Google. **Trends in Neuroscience and Education**, [Online], v. 5, n. 1, p. 34–39, 2016. DOI: 10.1016/j.tine.2016.02.004. Disponível em: <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S2211949316000028>.

STEVEN, Johnson. **El mapa fantasma: La epidemia que cambió la ciência, las ciudades y el mundo moderno**. Madrid: Capitán Swift, 2008.

STORM, Benjamin C.; STONE, Sean M. Saving-Enhanced Memory: The Benefits of Saving on the Learning and Remembering of New Information. **Psychological Science**, [Online], v. 26, n. 2, p. 182–188, 2015. DOI: 10.1177/0956797614559285.

STRATHERN, Marilyn. O conceito de Sociedade está teoricamente obsoleto? *In*: STRATHERN, Marilyn (org.). **O Efeito Etnográfico e Outros Ensaio**s. São Paulo: Cosac Naify, 2014. p. 231–239.

TAMANA, Sukhpreet K. et al. Screen-time is associated with inattention problems in preschoolers: Results from the CHILD birth cohort study. **PLOS ONE**, [Online], v. 14, n. 4, p. e0213995, 2019. DOI: 10.1371/journal.pone.0213995. Disponível em: <https://dx.plos.org/10.1371/journal.pone.0213995>.

TENNANT, Mark. A aprendizagem ao longo da vida como tecnologia do self. *In*: ILLERIS, Knud (org.). **Teorias Contemporâneas da Aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 174–186.

TENNANT, Mark. The life history of the self. *In*: ILLERIS, Knud (org.). **Contemporary Theories of Learning: Learning theorists... in their own words2**. London e New York: Routledge, 2018. p. 166–178.

TERMES, Andreu; VERGER, Antoni; BONAL, Xavier. Mitos y asunciones de las escuelas carácter: un análisis de los colegios en concesión de Bogotá. **Educação & Sociedade**, [Online], v. 38, n. 141, p. 911–934, 2017. DOI: 10.1590/es0101-73302017173097. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302017000400911&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000400911&lng=es&tlng=es). Acesso em: 23 maio. 2023.

THORNTON, Bill; FAIRES, Alyson; ROBBINS, Maija; ROLLINS, Eric. The Mere Presence of a Cell Phone May be Distracting. **Social Psychology**, [Online], v. 45, n. 6, p. 479–488, 2014. DOI: 10.1027/1864-9335/a000216. Disponível em: <https://econtent.hogrefe.com/doi/10.1027/1864-9335/a000216>.

TOCQUEVILLE, Alexis De. **A Democracia na América: leis e costumes de certas leis e certos costumes políticos que foram naturalmente sugeridos aos americanos por seu estado social democrático**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

TOZETTO, Alexandre Vinicius Bobato; GALATTI, Larissa Rafaela; MILISTETD, Michel. Desenvolvimento Profissional de treinadores esportivos no Brasil: Perspectiva de Aprendizagem ao longo da vida. **Pensar a Prática**, [Online], v. 21, n. 1, 2018. DOI: 10.5216/rpp.v21i1.45153. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/45153>.

TRICOT, André; SWELLER, John. Domain-Specific Knowledge and Why Teaching Generic Skills Does Not Work. **Educational Psychology Review**, [Online], v. 26, n. 2, p. 265–283, 2014. DOI: 10.1007/s10648-013-9243-1. Disponível em: <http://link.springer.com/10.1007/s10648-013-9243-1>.

TUFEKCI, Zeynep. Youtube has a video for that. **Scientific American**, [Online], v. 320, n. 4, p. 77–77, 2019.

TÜRCKE, Christoph. A luta pelo logotipo. In: DUARTE, R.; FIGUEIREDO, V. (org.). **Mimesis e expressão**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001. p. 109–121.

TÜRCKE, Christoph. **Sociedade Excitada: Filosofia da Sensação**. Campinas: Editora UNICAMP, 2010.

TÜRCKE, Christoph. **Hiperativos! Abaixo a cultura do déficit de atenção**. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Edital ProGrad N° 14, de 03 de Dezembro de 2021. Seleção de candidatos indígenas para ingresso em 2022 nos cursos de graduação presenciais Brasil, 2021. p. 1–20. Disponível em: [https://www.prograd.ufscar.br/cursos/ingresso-na-graduacao/Edital\\_ProGrad\\_Ind2022\\_\\_\\_Versao\\_Final.pdf](https://www.prograd.ufscar.br/cursos/ingresso-na-graduacao/Edital_ProGrad_Ind2022___Versao_Final.pdf).

USHER, Robin. Experiência, pedagogia e práticas sociais. In: ILLERIS, Knud (org.). **Teorias Contemporâneas da Aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 199–216.

VAIDHYANATHAN, Siva. **The Googlization of Everything (and why we should worry)**. Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 2011.

VALLY, Zahir; MURRAY, Lynne; TOMLINSON, Mark; COOPER, Peter J. The impact of dialogic book-sharing training on infant language and attention: a randomized controlled trial in a deprived South African community. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, [Online], v. 56, n. 8, p. 865–873, 2015. DOI: 10.1111/jcpp.12352. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jcpp.12352>.

VAN DIJCK, José. **The Culture of Connectivity: A Critical History of Social Media**. New York: Oxford University Press, 2013. DOI: 10.1093/acprof:oso/9780199970773.001.0001.

VAN DIJCK, José; POELL, Thomas; WALL, Martijin De. **The Platform Society**. New York: Oxford University Press, 2018.

VAN HAECHT, Anne. **Sociologia da Educação: A escola posta à prova**. Porto Alegre:

Artmed, 2008.

VAN LEEUWEN, Sara; SINGER, Wolf; MELLONI, Lucia. Meditation Increases the Depth of Information Processing and Improves the Allocation of Attention in Space. **Frontiers in Human Neuroscience**, [Online], v. 6, n. 133, p. 1–16, 2012. DOI: 10.3389/fnhum.2012.00133. Disponível em: <http://journal.frontiersin.org/article/10.3389/fnhum.2012.00133/abstract>. Acesso em: 4 jul. 2023.

VANDEWATER, Elizabeth A.; BICKHAM, David S.; LEE, June H. Time Well Spent? Relating Television Use to Children’s Free-Time Activities. **Pediatrics**, [Online], v. 117, n. 2, p. 181–191, 2006. DOI: 10.1542/peds.2005-0812. Disponível em: <https://publications.aap.org/pediatrics/article/117/2/e181/68496/Time-Well-Spent-Relating-Television-Use-to>.

VARELA, Francisco J.; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. **The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience**. Revised Ed ed. Cambridge, Massachusetts/London, England: The MIT Press, 2016.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. **Arqueologia de la escuela**. Madrid: Las Ediciones de La Piqueta, 1991.

VASCONCELOS, Marcio M.; WERNER JR., Jairo; MALHEIROS, Ana Flávia de Araújo; LIMA, Daniel Fampa Negreiros; SANTOS, Ítalo Souza Oliveira; BARBOSA, Jane Bardawil. Prevalência do transtorno de déficit de atenção/hiperatividade numa escola pública primária. **Arquivos de Neuro-Psiquiatria**, São Paulo, v. 61, n. 1, p. 67–73, 2003. DOI: 10.1590/S0004-282X2003000100012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0004-282X2003000100012&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0004-282X2003000100012&lng=pt&tlng=pt).

VERMERSCH, Pierre. **The Explicitation Interview**. [s.l.] : ESF, 2018. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/324976173\\_The\\_explicitation\\_interview](https://www.researchgate.net/publication/324976173_The_explicitation_interview).

VIEIRA DA SILVA, Francisco; BATISTA DE MORAIS, Edvânia. Reflexos neoliberais: discursos sobre o trabalho em coleções didáticas de Projeto de Vida do Novo Ensino Médio. **Momento - Diálogos em Educação**, Rio Grande/RS, v. 31, n. 03, p. 298–315, 2022. DOI: 10.14295/momento.v31i03.14120. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/14120>.

WANG, Qi. The Cultural Foundation of Human Memory. **Annual Review of Psychology**, [Online], v. 72, p. 151–179, 2021. DOI: 10.1146/annurev-psych-070920-023638.

WANG, Yifan; WU, Lingdan; LUO, Liang; ZHANG, Yifen; DONG, Guangheng. Short-term Internet search using makes people rely on search engines when facing unknown issues. **PLOS ONE**, [Online], v. 12, n. 4, 2017. DOI: 10.1371/journal.pone.0176325. Disponível em: <https://dx.plos.org/10.1371/journal.pone.0176325>.

WARD, Adrian F. Supernormal: How the Internet Is Changing Our Memories and Our Minds. **Psychological Inquiry**, [Online], v. 24, n. 4, p. 341–348, 2013. DOI: 10.1080/1047840X.2013.850148.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Pioneira, 1999.

WEBER, Max. **Grandes Cientistas Sociais**. São Paulo: Ática, 2003.

WEBER, Max. **A “objetividade” do conhecimento nas ciências sociais**. São Paulo: Ática, 2006.

WENGER, Etienne. Uma teoria social da aprendizagem. *In: ILLERIS, Knud (org.). Teorias Contemporâneas da Aprendizagem*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 246–257.

WIGGAN, Greg; SMITH, Delphia; WATSON-VANDIVER, Marcia J. The National Teacher Shortage, Urban Education and the Cognitive Sociology of Labor. *The Urban Review*, [Online], v. 53, n. 1, p. 43–75, 2021. DOI: 10.1007/s11256-020-00565-z. Disponível em: <http://link.springer.com/10.1007/s11256-020-00565-z>. Acesso em: 29 ago. 2023.

WILDEMEERSCH, Danny; STROOBANTS, Veerle. Aprendizagem transicional e facilitação reflexiva: o caso da aprendizagem para o trabalho. *In: ILLERIS, Knud (org.). Teorias Contemporâneas da Aprendizagem*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 258–274.

WILLATT, Carlos; BUCK, Marc Fabian. Estudiar en la era digital: Un ensayo crítico y fenomenológico. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, Salamanca, v. 35, n. 1, p. 123–141, 2023. DOI: 10.14201/teri.28279.

WILLIAMS, Brittany M.; MARTIN, Georgianna. Exploring the rhetoric of social class among first-generation, low-income college students in US higher education. *Higher Education Research & Development*, [Online], v. 41, n. 6, p. 2094–2107, 2022. DOI: 10.1080/07294360.2021.1967885. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/07294360.2021.1967885>. Acesso em: 17 maio. 2023.

WILLIAMS, Raymond. Culture Is Ordinary. *In: Resources of Hope: Culture, Democracy, Socialism*. London: Verso, 1989. p. 3–14. Disponível em: [http://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=tK\\_KhHOkurYC&oi=fnd&pg=PA53&dq=culture+is+ordinary&ots=NTFrbUoWOI&sig=MfKZXL8odCHjNMwm9HPrnOZj7is](http://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=tK_KhHOkurYC&oi=fnd&pg=PA53&dq=culture+is+ordinary&ots=NTFrbUoWOI&sig=MfKZXL8odCHjNMwm9HPrnOZj7is).

WILLIAMS, Raymond. Culture is ordinary. *In: MCILROY, J.; WESTWOOD, S. (org.). Border Country: Raymond Williams in adult education*. Leicester: NIACE, 1993.

WILLIS, Paul. *Aprendendo a ser trabalhador: Escola, resistência e reprodução social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

YAGUTI, Ricardo. *A contextualização nos itens de física do ENEM: possibilidades e limites*. 2016. Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas, 2016. Disponível em: <http://143.106.227.105/handle/REPOSIP/321275>.

YOO, Sun Joo; KIM, Sooyoung. How and why college students use Web 2.0 applications: the role of social media in formal and informal learning. *International Journal of Web Based Communities*, [Online], v. 9, n. 2, p. 174, 2013. DOI: 10.1504/IJWBC.2013.053242. Disponível em: <http://www.inderscience.com/link.php?id=53242>.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287–1302, 2007. DOI: 10.1590/s0101-73302007000400002.

YOUNG, Michael. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 18–37, 2016. DOI: 10.1590/198053143533.

YÚDICE, George. *El Recurso de la Cultura: Usos de la cultura en la era global*. Barcelona: Editorial Gedisa, 2002. v. 53

ZANATTA, Rafael A. F.; ABRAMOVAY, Ricardo. Das Economias Digitais. *Estudos Avancados*, [Online], v. 33, n. 96, p. 421–446, 2019. DOI: 10.1590/s0103-4014.2019.3396.00.

ZANATTA, Shalimar Calegari; BRANCO, Emerson Pereira; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi; NEVES, Marcos Cesar Danhoni. Uma análise sobre a reforma do ensino médio e a implantação da base nacional comum curricular no contexto das políticas neoliberais. **Revista e-Curriculum**, [S. l.], v. 17, n. 4, p. 1711–1738, 2019. DOI: 10.23925/1809-3876.2019v17i4p1711-1738. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/35183>.

ZIEHE, Thomas. “Problemas Normais de Aprendizagem” em jovens: no contexto de convicções culturais subjacentes. In: ILLERIS, Knud (org.). **Teorias Contemporâneas da Aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 217–234.

ZUBOFF, Shoshana. **The Age of Surveillance Capitalism: The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power**. New York: PublicAffairs, 2019. v. 10 DOI: 10.1386/jdmp.10.2.229\_5.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares; Industrialização da Cultura. **Revista Brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, v. 76, n. 182/183, p. 171–199, 1995.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares. **A Indústria Cultural e a Formação Dissimulada: Aspectos psicológicos da experiência educacional danificada**. 1998. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 1998.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares. Sobre a atualidade dos tabus com relação aos professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 417–427, 2003. a. DOI: 10.1590/s0101-73302003000200005.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares. O corpo como publicidade ambulante. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 39–53, 2003. b.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares. Educação a distância ou educação distante? o programa universidade aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 935–954, 2006. DOI: 10.1590/S0101-73302006000300014.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares. A educação de Sísifo: sobre ressentimento, vingança e Amok entre professores e alunos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 583–606, 2008.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares. O Orkut E As Representações Dos Alunos Sobre Os Professores. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 19, p. 0–19, 2009. DOI: 10.12957/teias.2009.24059.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares. O Plano nacional de educação e as tecnologias da informação e comunicação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 961–980, 2010. a. DOI: 10.1590/s0101-73302010000300016.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares. A revolução microeletrônica e a resignificação do vínculo professor-aluno. **Impulso**, Piracicaba, v. 20, p. 41–50, 2010. b.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares. Copiar, colar e deletar: a Internet e a atualidade da semiformação. **Pro-Posições**, Campinas, v. 24, n. 3, p. 139–159, 2013. a. DOI: 10.1590/s0103-73072013000300009.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares. A sociedade do espetáculo e a reconfiguração da autoridade pedagógica. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 207–222, 2013. b. DOI: 10.1590/s0104-40602013000400013.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares. A Cultura Digital, a Semiformação e o Novo Elo Pedagógico.

- Revista Inter Ação**, [Online], v. 39, n. 2, p. 242–256, 2014. DOI: 10.5216/ia.v39i2.31705.
- ZUIN, Antônio Álvaro Soares. A autoridade pedagógica em tempos de cultura digital. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 29, n. 58, p. 745–769, 2015.
- ZUIN, Antônio Álvaro Soares. A cultura digital, o Professor-Criança e o Aluno-Adulto. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 25, n. 59, p. 329–339, 2016. DOI: 10.5216/ia.v39i2.31705.
- ZUIN, Antônio Álvaro Soares. **Cyberbullying contra professores: dilemas da autoridade dos educadores na era da concentração dispersa**. São Paulo: Edições Loyola, 2017. a.
- ZUIN, Antônio Álvaro Soares. O YouTube e o Cyberbullying de alunos contra professores around the world. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 11, n. 2, p. 340–350, 2017. b. DOI: 10.14244/198271992136.
- ZUIN, Antônio Álvaro Soares. **Fúria narcísica entre alunos e professores : as práticas de cyberbullying e os tabus referentes à profissão de ensinar**. São Carlos: EDUFSCAR, 2021.
- ZUIN, Antônio Álvaro Soares; GOMES, Luiz Roberto. A formação da subjetividade na Idade Mídia. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 13, n. 2, p. 377–387, 2019.
- ZUIN, Antônio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno; LASTÓRIA, Luiz Nabuco. **10 Lições Sobre Adorno**. Petrópolis: Vozes, 2015.
- ZUIN, Antônio Álvaro Soares; ZUIN, Vânia Gomes. Lembrar para elaborar: reflexões sobre a alfabetização crítica da mídia digital. **Pro-Posições**, Campinas, v. 28, n. 1, p. 213–234, 2017. DOI: 10.1590/1980-6248-2016-0055.
- ZUIN, Antônio Álvaro Soares; ZUIN, Vânia Gomes. A Indústria Cultural na era da Tela Onipresente. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 26, p. 89–104, 2019. a.
- ZUIN, Antônio Álvaro Soares; ZUIN, Vânia Gomes. A autoridade do professor no contexto da autoridade algorítmica digital. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, p. 1–24, 2019. b. DOI: 10.1590/1980-6248-2018-0038. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73072019000100538&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072019000100538&tlng=pt).
- ZUIN, Vânia Gomes; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. Professores, tecnologias digitais e a distração concentrada. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 42, p. 213–228, 2011. a. DOI: 10.1590/s0104-40602011000500014.
- ZUIN, Vânia Gomes; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. Memória, Internet e Aprendizagem Turbo. **Currículo Sem Fronteira**, [online], v. 11, n. 2, p. 221–239, 2011. b.
- ZUIN, Vânia Gomes; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. A formação no tempo e no espaço da internet das coisas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 136, p. 757–773, 2016. DOI: 10.1590/ES0101-73302016167198.
- ZUIN, Vânia Gomes; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. A indústria cultural algorítmica na era da Internet das Coisas. **Educação e Filosofia**, [Online], v. 32, n. 66, p. 1131–1156, 2018. a. DOI: 10.14393/revedfil.issn.0102-6801.v32n66a2018-07.
- ZUIN, Vânia Gomes; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. O celular na escola e o fim pedagógico. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 143, p. 419–435, 2018. b. DOI: 10.1590/ES0101-

73302018191881.

ZUIN, Vânia Gomes; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. A Autoridade Pedagógica Diante Da Tecnologia Algorítmica De Reconhecimento Facial E Vigilância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 41, p. 1–15, 2020. DOI: 10.1590/es.233820.

## Anexo 1 - Questionário sobre hábitos de estudo respondido pelos alunos da UFSCar

Este questionário faz parte de uma pesquisa do PPGE - UFSCAR e para respondê-lo você gastará em torno de 8 minutos.

---

\*Obrigatório

I. Você iniciou os estudos universitários neste ano? \*

Sim

Não *Pular para a seção 9 (Questionário Encerrado)*

### Caracterização

II. Nome \*

III. Idade \*

17 ou menos

18 ou mais

[Conforme a resposta do interlocutor na questão anterior ele era direcionado a formulários de consentimento específicos aos interlocutores maiores de 18 anos e aqueles que precisavam da autorização dos pais para participar da pesquisa.]

IV. Data de Nascimento

V. Gênero

VI. Em que cidade e escola cursou o Ensino Médio?

VII. O Ensino Médio foi realizado em uma escola:

Pública

Particular

VIII. Frequentou Cursinho Pré-Vestibular? (Se sim, qual o nome do Cursinho)

IX. Qual universidade você frequenta?

X. Em que curso se encontra matriculado na universidade?

[Uma pop-up se abre com a relação dos cursos da universidade existentes em todos os campus.]

XI. Em qual Campi você está matriculado? (Se for na modalidade EaD assinalar a caixa correspondente)

- Araras
- Lagoa do Sino
- São Carlos
- Sorocaba
- Educação a Distância

XII. Além de estudar você também trabalha?

- Não
- Menos de 4 horas por dia
- Entre 4 e 8 horas por dia
- Mais de 8 horas por dia

XIII. Possui SmartPhone?

- Sim
- Não

XIV. Possui Computador ou Notebook?

- Sim
- Não

- XV. Possui acesso a rede Wi-Fi? (Se sim, em que locais)
- XVI. Possuía material de estudo impresso para o ENEM, como livros, apostilas ou outros? (Utilize o espaço “outros” caso queira fornecer mais informações, como por exemplo, quais são os materiais que você possui) *Marque todas que se aplicam.*
- Sim
- Não
- Outro:  \_\_\_\_\_
- XVII. Possuía ou seguia um planejamento de estudos voltado para a realização do ENEM? (Utilize o espaço “outros” caso queira fornecer mais informações, como por exemplo, uma leve descrição deste planejamento)
- Marque todas que se aplicam.*
- Sim
- Não
- Outro:  \_\_\_\_\_
- XVIII. Possui uma rotina de estudos? (Utilize o espaço “outros” caso queira fornecer mais informações, como uma breve descrição de sua rotina) *Marque todas que se aplicam.*
- Sim
- Não
- Outro:  \_\_\_\_\_
- XIX. Quais instrumentos utilizou para estudar conteúdos para o ENEM fora da escola? (Livro, apostila impressa, vídeos, textos impressos, textos digitais)
- XX. Cite NOMES de materiais que utilizou para estudar para o ENEM, podem ser livros, canais no YouTube, apostilas ou sites. (Pode ser o nome da Apostila, do livro, do canal do Youtube)
- XXI. Aceito participar futuramente de uma entrevista com o pesquisador, por meio remoto \*
- XXII. Caso o participante aceite participar da entrevista no futuro se pede que ele deixe uma forma de contato. (Ex: email ou whatsapp)

[Questões em Escala Likert de 5 Pontos]

Responda de acordo com o nível de sua concordância com as afirmações.

1. A distração na sala de aula é algo frequente.

- Concordo plenamente
- Concordo em parte
- Nem concordo e nem discordo
- Discordo em parte
- Discordo Totalmente

2. A distração ao estudar em casa é algo frequente.

- Concordo plenamente
- Concordo em parte
- Nem concordo e nem discordo
- Discordo em parte
- Discordo Totalmente

3. “Maratonar” séries ou passar longas horas assistindo TV, ou jogando *games* é algo frequente.

- Concordo plenamente
- Concordo em parte
- Nem concordo e nem discordo
- Discordo em parte
- Discordo Totalmente

4. Dormir 8 horas durante a noite é algo frequente.

- Concordo plenamente
- Concordo em parte
- Nem concordo e nem discordo
- Discordo em parte
- Discordo Totalmente

5. Acordar durante a noite para responder mensagens e ver redes sociais é algo frequente.

- Concordo plenamente
- Concordo em parte
- Nem concordo e nem discordo
- Discordo em parte
- Discordo Totalmente

6. Passar longas horas sentado estudando, fazendo apenas pequenas pausas para ir ao banheiro ou tomar água é algo frequente.

- Concordo plenamente
- Concordo em parte
- Nem concordo e nem discordo
- Discordo em parte
- Discordo Totalmente

7. Consultar o celular para uma tarefa simples, e se distrair vendo redes sociais, mensagens ou notificações e esquecer de realizar a tarefa (por exemplo consultar o horário ou uma anotação) é algo frequente.

- Concordo plenamente
- Concordo em parte
- Nem concordo e nem discordo
- Discordo em parte
- Discordo Totalmente

8. Passar longas horas sentado estudando, sem olhar as notificações do celular, nem redes sociais e nem o WhatsApp é algo frequente.

- Concordo plenamente
- Concordo em parte
- Nem concordo e nem discordo
- Discordo em parte
- Discordo Totalmente

9. Conversas sobre estratégias de estudo, ou sobre conteúdos com colegas que também iriam prestar o ENEM era algo frequente.

- Concordo plenamente
- Concordo em parte
- Nem concordo e nem discordo
- Discordo em parte
- Discordo Totalmente

10. Estudar sozinho é importante para uma boa nota no ENEM

- Concordo plenamente
- Concordo em parte
- Nem concordo e nem discordo
- Discordo em parte
- Discordo Totalmente

11. Possuir colegas que também estudam para o Enem para compartilhar estratégias de estudo é importante.

- Concordo plenamente
- Concordo em parte
- Nem concordo e nem discordo
- Discordo em parte
- Discordo Totalmente

12. Assistir vídeos no YouTube, ou seguir perfis nas redes sociais que dão dicas de estudo para o ENEM é importante para uma boa nota.

- Concordo plenamente
- Concordo em parte
- Nem concordo e nem discordo
- Discordo em parte
- Discordo Totalmente

13. A orientação dos pais sobre o uso de tecnologias digitais é importante.

- Concordo plenamente
- Concordo em parte
- Nem concordo e nem discordo
- Discordo em parte
- Discordo Totalmente

14. A orientação dos professores sobre o uso de tecnologias digitais é importante.

- Concordo plenamente
- Concordo em parte
- Nem concordo e nem discordo
- Discordo em parte
- Discordo Totalmente

15. Estudar utilizando materiais impressos como livros e apostilas é importante.

- Concordo plenamente
- Concordo em parte
- Nem concordo e nem discordo
- Discordo em parte
- Discordo Totalmente

16. Aprende-se melhor para prestar o ENEM fora da escola, do que dentro dela.

- Concordo plenamente
- Concordo em parte
- Nem concordo e nem discordo
- Discordo em parte
- Discordo Totalmente

17. Nunca senti nenhum sentimento de ansiedade ou medo quando penso no ENEM.

- Concordo plenamente
- Concordo em parte
- Nem concordo e nem discordo
- Discordo em parte
- Discordo Totalmente

18. O computador é uma ferramenta de estudo e trabalho.

- Concordo plenamente
- Concordo em parte
- Nem concordo e nem discordo
- Discordo em parte
- Discordo Totalmente

19. Os professores que ensinam no YouTube são melhores que os da escola/cursinho

- Concordo plenamente
- Concordo em parte
- Nem concordo e nem discordo
- Discordo em parte
- Discordo Totalmente

20. O celular é uma ferramenta de comunicação e entretenimento.

- Concordo plenamente
- Concordo em parte
- Nem concordo e nem discordo
- Discordo em parte
- Discordo Totalmente

21. O que eu aprendi na escola é suficiente para uma boa nota no ENEM

- Concordo plenamente
- Concordo em parte
- Nem concordo e nem discordo
- Discordo em parte
- Discordo Totalmente

22. Bom professor é aquele que consegue prender a atenção dos alunos.

- Concordo plenamente
- Concordo em parte
- Nem concordo e nem discordo
- Discordo em parte
- Discordo Totalmente

23. Um bom professor é aquele que ajuda a memorizar conteúdos de forma divertida, como com a utilização de músicas, por exemplo.

- Concordo plenamente
- Concordo em parte
- Nem concordo e nem discordo
- Discordo em parte
- Discordo Totalmente

24. Quando não estudo, ou não estudo o suficiente me sinto culpado.

- Concordo plenamente
- Concordo em parte
- Nem concordo e nem discordo
- Discordo em parte
- Discordo Totalmente

25. Se divertir e relaxar é perder um tempo que poderia estar investindo em aperfeiçoamento pessoal (como por exemplo, estudando para o ENEM, ou fazendo cursos, ou coisas do tipo).

- Concordo plenamente
- Concordo em parte
- Nem concordo e nem discordo
- Discordo em parte
- Discordo Totalmente

26. Nos dias de hoje não mais precisamos memorizar/decorar informações, pois está tudo ao alcance das mãos, em uma pesquisa no Google.

- Concordo plenamente
- Concordo em parte
- Nem concordo e nem discordo
- Discordo em parte
- Discordo Totalmente

27. Os professores do YouTube possuem aulas mais dinâmicas e que não causam distrações.

- Concordo plenamente
- Concordo em parte
- Nem concordo e nem discordo
- Discordo em parte
- Discordo Totalmente

28. A concentração é maior ao estudar por livros do que ao estudar utilizando celular/computador

- Concordo plenamente
- Concordo em parte
- Nem concordo e nem discordo
- Discordo em parte
- Discordo Totalmente

29. Uma boa nota no ENEM pode me ajudar a ter um futuro melhor.

- Concordo plenamente
- Concordo em parte
- Nem concordo e nem discordo
- Discordo em parte
- Discordo Totalmente

30. Existe muita coisa a ser aprendida para o ENEM e o tempo disponível é insuficiente.

- Concordo plenamente
- Concordo em parte
- Nem concordo e nem discordo
- Discordo em parte
- Discordo Totalmente

31. Aquilo que a escola ensina é importante para uma boa nota no ENEM.

- Concordo plenamente
- Concordo em parte
- Nem concordo e nem discordo
- Discordo em parte
- Discordo Totalmente

32. As aulas da escola/cursinho são melhores que as do YouTube

- Concordo plenamente
- Concordo em parte
- Nem concordo e nem discordo
- Discordo em parte
- Discordo Totalmente

33. A pandemia de Covid-19 mudou radicalmente as formas de se estudar em casa.

- Concordo plenamente
- Concordo em parte
- Nem concordo e nem discordo
- Discordo em parte
- Discordo Totalmente

[Encerramento e agradecimento ao respondente do Questionário]



**Anexo 2 – Questionário sobre hábitos de estudo ministrado aos alunos da Santa Clara University**

## Study Habits Questionnaire

Greetings!

My name is Leonardo Monteiro, and I'm a Visiting Scholar in the Santa Clara University Sociology Department.

I'm inviting you to participate in the survey below.

Please see details on study

here: <https://drive.google.com/le/d/1djP1Kqs64QWw4yT0Rw63RbGqzS1BHoP7/view>

If you read/downloaded the consent form attached, please check if you agree to join the survey.

Thanks a lot!

Best wishes,

Leonardo H. B. Monteiro, SCU Department of Sociology

lmonteiro@scu.edu or 408 207 2993

1. We will be asking questions about your education and media use. Would you please provide your permission to participate? \*

Yes (required to answer survey)

No (the survey will be closed)

Vital Information

2. During High School, did you study at your home, or in any place that was not the school?

- Home
- Outside school
- No (Only studied at school)

3. Are you a first-year college student? \*

Characterization Questions

4. Year of Birth or Birth Date

5. What type of high school did you go to?

Public

Private

Charter

6. In which city did you go to High School?

7. Which university do you attend?

8. Have you already chosen your Major?

[uma pop-up se abria com todas as opções de Majors disponíveis]

9. Do you receive financial aid or scholarship?

10. Do you own a personal smartphone?

11. Do you own a personal laptop/desktop?

Characterization Questions - II

12. Did you take A-G courses thinking in a college application? (If you do not know what A-G courses are, there is no problem. Just mark 'No' in this question and skip the next two).

13. Did you study at home for A-G courses?
14. If the answer to the previous question was YES, name materials you use to study at home. (Ex: books, YouTube Videos, Websites, textbooks...)
15. Did you take any AP/IB classes during High School?
16. Did you study at home for AP/IB classes?
17. If the answer to the previous question was YES, name materials you use to study at home. (Ex: books, YouTube Videos, Websites, textbooks...)
18. Did you take standardized tests like the SAT or ACT?
19. If the answer to the previous question was YES, did you study at home before taking the test?
20. If the answer to the previous question was YES, name materials you use to study at home. (Ex: books, YouTube Videos, Websites, textbooks...)
21. Did you have a study routine beyond school hours during High School?
22. Your time studying outside school during High School followed a plan or a routine? If yes, please detail it.
23. How many hours did you spend daily on your smartphone?
- |                       |         |
|-----------------------|---------|
| <input type="radio"/> | 0 - 2   |
| <input type="radio"/> | 2 - 4   |
| <input type="radio"/> | 4 - 6   |
| <input type="radio"/> | 6 - 8   |
| <input type="radio"/> | 8 - 10  |
| <input type="radio"/> | 10 - 12 |
|                       | 12+     |
24. To answer the last question, did you check the graphs and charts on your phone settings?
- |                       |     |
|-----------------------|-----|
| <input type="radio"/> | Yes |
| <input type="radio"/> | No  |

Answer accordingly, your agreement with the statements.

25. Distraction in the classroom was a regular occurrence.

- Strongly agree
- Agree
- Neutral
- Disagree
- Strongly Disagree

26. Distraction when studying at home was frequent.

- Strongly agree
- Agree
- Neutral
- Disagree
- Strongly Disagree

27. "Binge-watching" series or spending long hours watching TV, or playing games was a frequent thing.

- Strongly Agree
- Agree
- Neutral
- Disagree
- Strongly Disagree

28. Sleeping 8 hours during the night was a frequent thing.

- Strongly Agree
- Agree
- Neutral
- Disagree
- Strongly disagree

29. Waking up during the night to answer messages and check social networks was a frequent occurrence.

- Strongly Agree
- Agree
- Neutral
- Disagree
- Strongly disagree

30. Spending long hours sitting and studying, taking only short breaks to go to the bathroom or get a drink, was a common occurrence.

- Strongly Agree
- Agree
- Neutral
- Disagree
- Strongly disagree

31. Checking your cell phone for a simple task, getting distracted by social networks, messages, or notifications, and forgetting to do the task (e.g. checking the schedule or a note) was a frequent occurrence.

- Strongly agree
- Agree
- Neutral
- Disagree
- Strongly Disagree

32. Spending long hours sitting studying, without looking at your cell phone notifications, and social networks is something you often do.

- Strongly agree
- Agree
- Neutral
- Disagree
- Strongly Disagree

33. Conversations about study strategies or school content with colleagues who were also trying to enter college were something frequent.

- Strongly Agree
- Agree
- Neutral
- Disagree
- Strongly Disagree

34. Studying alone is fundamental for a good GPA.

- Strongly Agree
- Agree
- Neutral
- Disagree
- Strongly Disagree

35. Share or discuss study strategies with colleagues was important to enter college.

- Strongly agree
- Agree
- Neutral
- Disagree
- Strongly disagree

36. Following profiles on social networks (e.g. Studygrams) or watching YouTube videos with study tips help to get good grades.

- Strongly Agree
- Agree
- Neutral
- Disagree
- Strongly Disagree

37. Parental guidance on the use of digital technologies is important.

- Strongly Agree
- Agree
- Neutral
- Disagree
- Strongly Disagree

38. Teachers' guidance on the use of digital technologies is important.

- Strongly agree
- Agree
- Neutral
- Disagree
- Strongly disagree

39. Studying using printed materials such as books and handouts is important.

- Strongly agree
- Agree
- Neutral
- Disagree
- Strongly disagree

You are so close to the end. Thanks for get here.

40. More is learned outside of school than inside.

- Strongly Agree
- Agree
- Neutral
- Disagree
- Strongly Disagree

41. A personal computer is a tool for study and work.

- Strongly Agree
- Agree
- Neutral
- Disagree
- Strongly Disagree

42. Teachers who teach on YouTube are better than those in school.

- Strongly agree
- Agree
- Neutral
- Disagree
- Strongly disagree

43. The smartphone is a communication and entertainment tool.

- Strongly agree
- Agree
- Neutral
- Disagree
- Strongly disagree

44. What I learned in school prepared me for university.

- Strongly agree
- Agree
- Neutral
- Disagree
- Strongly disagree

45. A good teacher can hold the students' attention.

- Strongly Agree
- Agree
- Neutral
- Disagree
- Strongly Disagree

46. A good teacher helps you memorize content in a fun way, such as using songs, etc.

- Strongly agree
- Agree
- Neutral
- Disagree
- Strongly disagree

47. When I don't study, or don't study enough, I feel guilty.

- Strongly Agree
- Agree
- Neutral
- Disagree
- Strongly Disagree

48. To have fun and relax is to waste time that could be invested in personal improvement (such as studying, taking courses, or similar).

- Strongly agree
- Agree
- Neutral
- Disagree
- Strongly disagree

49. Nowadays, we no longer need to memorize/decorate information, because everything is at our fingertips, in a Google search.

- Strongly Agree
- Agree
- Neutral
- Disagree
- Strongly Disagree

50. Internet teachers have more dynamic and distraction-free lessons.

- Strongly Agree
- Agree
- Neutral
- Disagree
- Strongly Disagree

51. Concentration is better when studying from books than when studying using a mobile/computer.

- Strongly Agree
- Agree
- Neutral
- Disagree
- Strongly Disagree

52. A good future can be achieved by graduating from university.

- Strongly Agree
- Agree
- Neutral
- Disagree
- Strongly Disagree

53. What the school teaches is important to get a high GPA.

- Strongly Agree
- Agree
- Neutral
- Disagree
- Strongly Disagree

54. I can sit and study for long hours.

- Strongly Agree
- Agree
- Neutral
- Disagree
- Strongly Disagree

Background Questions (Will be Anonymized)

Please note that all questions in this section of the survey will be anonymized. Please leave any questions blank or write NR for "no response" if you do not wish to respond.

55. Are you a:

	Yes	No	Decline to State
First- Generation College Student?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

New American? (recent immigrant to the US or the child of a recent immigrant)

56. Please describe how you self identify in terms of race/ethnicity:

57. Please describe how you self identify in terms of gender:

58. Please describe how you self identify in terms of sexuality:

59. Are there any other important identities or experiences you'd like to share (disability, veteran status, etc.)? Please describe:

60. Is there anything else that you would like us to know?

61. YOU ARE INVITED TO a follow-up interview. May we invite you to speak more on these topics? If so, please leave your email, phone, Instagram or some other contact below.

WE ARE GRATEFUL TO YOU FOR SHARING YOUR JOURNEY WITH US!

