

## ENSINO MÉDIO, JUVENTUDES E DESINFORMAÇÃO EM MEIO À CULTURA DIGITAL

*Renata Teixeira Nascimento\**, *Aryanne Mila de Barros\*\**, *Ana Lara Casagrande\*\*\**

### RESUMO

Explora-se a Base Nacional Comum Curricular frente aos processos de desinformação no contexto da cultura digital. O foco está na etapa do Ensino Médio e seu público-alvo. Objetiva-se contribuir com reflexões a partir do levantamento bibliográfico (à luz de estudiosos da cultura/comunicação no tempo presente e da educação brasileira) e documental (escritos oficiais da política educacional, como a Base Nacional Comum Curricular) acerca das formas de disseminação de informações falsas, que trazem prejuízos à sociedade brasileira neste século fortemente marcado pela influência digital das/nas pessoas. Ao mesmo tempo, as tecnologias digitais possibilitam que redes de divulgação de informação e resistência se formem. A discussão, então, é feita sob três dimensões: juventudes na cultura digital; desinformação; perspectiva crítica junto ao Ensino Médio, constituindo um estado do conhecimento. Os resultados evidenciam alterações nas práticas sociais e comunicativas na sociedade contemporânea, que redundam na escola e no papel da instituição para uma dimensão de atuação cidadã, crítica e ética.

**Palavras-chave:** ensino médio; desinformação; cultura digital.

---

\* Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-6524-6661>. Correio eletrônico: [renata.nascimento2@sou.ufmt.br](mailto:renata.nascimento2@sou.ufmt.br).

\*\* Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-4757-4944>. Correio eletrônico: [aryanne.barros@sou.ufmt.br](mailto:aryanne.barros@sou.ufmt.br).

\*\*\* Pós-doutora, doutora e mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Formada em Letras (UNESP) e Pedagogia (FAECA Dom Bosco). Professora do Departamento de Ensino e Organização Escolar (DEOE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6912-6424>. Correio eletrônico: [ana.casagrande@ufmt.br](mailto:ana.casagrande@ufmt.br).

## **ENSINO MÉDIO, YOUTH AND DESINFORMATION IN DIGITAL CULTURE**

### **ABSTRACT**

*The Common National Curriculum Base is explored in relation to the processes of disinformation in the context of digital culture. The focus is on Ensino Médio and its target audience. The aim is to contribute to reflections, based on a bibliographic (using in scholars of the culture/communication of the present time and Brazilian education) and documentary survey (official texts of educational policy, such as the National Common Curriculum Base), on the ways in which false information is disseminated, which is damaging Brazilian society in this century strongly marked by the digital influence of people. At the same time, digital technologies make it possible to form networks for the dissemination of information and resistance too. The discussion is then carried out in three dimensions: young people in digital culture; disinformation; and a critical perspective on secondary education, constituting a state of knowledge. The results show the changes in social and communicative practices in contemporary society, which have an impact on the school and the role of the institution in terms of citizen, critical and ethical action.*

**Keywords:** *ensino médio; disinformation; digital culture.*

## **ENSINO MÉDIO, JUVENTUD Y DESINFORMACIÓN EN LA CULTURA DIGITAL**

### **RESUMEN**

*Se explora la Base Nacional Común Curricular y los procesos de desinformación en el contexto de la cultura digital. La atención se centra en el escenario de la Educación Secundaria y su público. El objetivo es contribuir con reflexiones, a partir del levantamiento bibliográfico (basado en estudiosos de la cultura/comunicación actual y de la educación brasileña) y documental (textos oficiales de política educativa, como la Base Nacional Común Curricular), sobre las formas de difusión de informaciones falsas, que perjudican a la sociedad brasileña en este siglo marcado por la influencia digital de/en las personas. Al mismo tiempo, las tecnologías digitales permiten la formación de redes de difusión de información y resistencia. La discusión se hace en tres dimensiones: los jóvenes en la cultura*

*digital; desinformación; perspectiva crítica de la Educación Secundaria, constituyendo un estado de conocimiento. Los resultados muestran los cambios en las prácticas sociales y comunicativas en la sociedad contemporánea, que redundan en la escuela y el papel de la institución en una dimensión de acción cívica, crítica y ética.*

**Palabras clave:** *educación secundaria; desinformación; cultura digital.*

## 1 INTRODUÇÃO

Tendo como objeto de estudo o Ensino Médio, a atenção se volta obrigatoriamente para seu público, as juventudes, identificada no plural como modo de marcar a diversidade que lhe constitui. Não se adota o conceito de adolescente para se referir a esse contingente de pessoas matriculadas na etapa final da Educação Básica regular (estudantes de 15 a 17 anos, desconsiderando fatores que fazem com que jovens com mais idade estejam nessa etapa educacional).

O Ensino Médio foi alvo de muitas reformas ao longo dos anos. A mais recente se deu com a Lei n.º 13.415/2017. A partir dela, instituiu-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que será explorada como documento central, tendo como foco a questão da cultura digital, das tecnologias digitais e a preocupação com a desinformação propalada principalmente nas redes sociais. Esse documento indica uma preocupação com a dimensão das mudanças provenientes das tecnologias digitais, de maneira que se indica a garantia de aprendizagens para que as juventudes atuem em uma sociedade em constante mudança, preparando-as “[...] para usar tecnologias que ainda não foram inventadas e para resolver problemas que ainda não conhecemos. Certamente, grande parte das futuras profissões envolverá, direta ou indiretamente, computação e tecnologias digitais” (Brasil, 2018, p. 473).

A BNCC é instituída no esteio da reforma do Ensino Médio, iniciada via Medida Provisória (MP) n.º 746/2026, com a justificativa de o Ensino Médio ser o principal desafio da Educação brasileira e de a principal razão do abandono por parte dos jovens ser a falta de interesse (Ramos; Frigotto, 2023).

Estabelece-se, assim, uma parte comum do currículo, definidora do que seriam aprendizagens essenciais básicas a serem desenvolvidas em todo o território nacional, e uma parte diversificada, definida em cada sistema de ensino, harmonizada à BNCC e “[...]”

articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural” (Brasil, 2017, art. 3.º).

Para Ramos e Frigotto (2023, p. 224), constituiu-se uma reforma autoritária do “[...] governo golpista de Michel Temer”, que propôs uma formação humana e científica minimalista e fragmentada ampliadora das desvantagens para estudantes das escolas públicas, excetuando-se os Institutos Federais. O esvaziamento da escola ao ser transformada em tempo integral fica evidente em um caso relatado no estado de Mato Grosso.

Mota, Casagrande e Alonso (2022) indicam dados alarmantes relacionados a uma das experiências pioneiras do Programa Escola Plena, iniciada no ano de 2017, em uma Escola Estadual situada na periferia da cidade de Cuiabá. Anteriormente à instituição da oferta de tempo integral, a escola atendia a 913 estudantes no Ensino Médio. Com o anúncio da ampliação da carga horária, passou a ter significativa redução de estudantes matriculados na etapa, na referida escola, de modo que passou a atender, no ano de 2018, a um quantitativo de 217 estudantes. Queda que continua a se acentuar no ano de 2019, concluindo o ano letivo com 145 alunos matriculados na instituição na etapa final da Educação Básica.

Em contraste com a realidade observada, os autores relatam situação oposta em relação à escola regular mais próxima da que se tornou de tempo integral, que no período noturno passou a abrigar a matrícula de 1.100 jovens, em 2019. Concernente ao que se apresenta, abre-se o questionamento, “Essa escola não é para o jovem trabalhador?”.

A procura pelo Ensino Médio no período noturno na escola pública localizada nas proximidades, em oposição ao abandono da escola do Programa Escola Plena, contribui para a compreensão dos dados coletados junto aos 100 jovens entrevistados durante a pesquisa, em que mais de 70% relatam a necessidade de conciliar trabalho durante o dia e estudos no período noturno (Mota; Casagrande; Alonso, 2022, p. 2.286-2.289).

Nesse contexto, portanto, aborda-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dialogando com autores que discutem a cultura digital e suas implicações frente às juventudes, em sua multiplicidade. Este trabalho foca a etapa do Ensino Médio, buscando contribuir com reflexões em perspectiva crítica sobre o documento que estabelece aprendizagens essenciais e o papel da escola para o desenvolvimento da atuação cidadã e ética.

Para tal, este texto se estrutura nesta Introdução; em seguida, aborda a Cultura Digital (CD) e juventudes; a desinformação na sociedade contemporânea; aborda-se o Ensino Médio e a relação com as Tecnologias Digitais (TD), questionando a possibilidade de uma

perspectiva crítica. Por fim, elabora as considerações finais a respeito do percurso desenvolvido diante do levantamento bibliográfico e documental, proveniente de pesquisa de mestrado em andamento, no Programa de Pós-graduação em Educação.

## **2 CULTURA DIGITAL E JUVENTUDES**

O Estatuto da Juventude, instituído pela Lei n.º 12.852, de 5 de agosto de 2013, estabelece como jovem a pessoa entre 15 e 29 anos. O documento faz referência ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que é aplicado às pessoas entre 15 e 18 anos, e, excepcionalmente, tal Estatuto, quando não houver conflito com as normas de proteção integral do adolescente (Brasil, 2013, art. 1.º, § 2.º). Para tratar do público do Ensino Médio, neste texto, não será considerado apenas o aspecto biológico da idade, assim como se busca fugir de uma concepção unitária de juventude.

Embora se reconheça essa especificidade da caracterização da adolescência, opta-se aqui pelo conceito de juventudes para abordar o público do Ensino Médio, fugindo de uma possível classificação caricatural e pejorativa do ser adolescente e em consonância com o documento da BNCC que, nesse aspecto, está sob a ótica deste trabalho, apropriada em falar com juventudes, no plural, reconhecendo sua diversidade e vivências múltiplas, que, inclusive, as submete a níveis de desigualdade socioeconômica e educacional. Assim, ao abordar o compromisso com a educação integral, o documento indica que se consideram “[...] as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir” (Brasil, 2018, p. 14).

Souza e Paiva (2012, p. 353) concordam sobre não haver “[...] uma concepção social única que caracterize e delimite o grupo geracional no qual os jovens estão inseridos, visto que se trata de uma categoria em permanente construção social e histórica”. Ao pensar o Ensino Médio frente ao tempo presente, refere-se às juventudes em face da CD.

Ter crescido em um ambiente no qual o digital é constante, como é o caso das juventudes do Ensino Médio, interfere no modo de pensar e sentir, na negociação entre o humano e o maquínico, processada por meio de uma nova linguagem (hipertextual e hipermediática) (Santaella, 2003). Para Santaella (2003, p. 13), as eras culturais ou formações culturais são divisões estabelecidas a partir da convicção de que os meios de comunicação “[...] são capazes não só de moldar o pensamento e a sensibilidade dos seres humanos, mas também de propiciar o surgimento de novos ambientes socioculturais”.

Não é apropriado estabelecer uma relação de passividade dos seres humanos frente às tecnologias digitais, pois “[...] além de partícipes, somos também responsáveis pela forma cultural com que a tecnologia se encarna psíquica e socialmente em contexto específico que é o nosso e ao qual pertencemos” (Santaella, 2003, p. 134). Na mesma linha, Lévy (1996, p. 40) afirma que “o virtual só eclode com a entrada da subjetividade humana no circuito, quando num mesmo movimento surgem a indeterminação do sentido e a propensão do texto a significar, tensão que uma atualização, ou seja, uma interpretação, resolverá na leitura”. Considera-se, dessa maneira, que a imersão digital faz com que as juventudes sejam praticantes culturais em meio ao novo desenho comunicacional contemporâneo.

Em relação à sua presença na sociedade caracterizada pela CD, pode-se considerar que as juventudes correspondem a um público conectado, embora haja uma desigualdade também nesse âmbito, comprovada pela impossibilidade do acesso à conexão, por uma parcela de jovens, demonstrada no período da pandemia da covid-19. A Nota Técnica n.º 88, da Diretoria de Estudos e Políticas Sociais, intitulada *Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia*, assinada por Nascimento *et al.* (2020), estimou a proporção de estudantes, em cada nível e etapa de ensino, sem acesso domiciliar à *internet* em banda larga ou 3G/4G, consideradas como requisitos mínimos para ensino remoto emergencial.

As fontes para tal foram a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua e os dados de matrícula do Censo da Educação Básica (CEB). As estimativas reportadas foram feitas com base em dados de 2018. Os dados indicaram que, no Ensino Médio, cerca de 10% dos jovens não tinham acesso à *internet* em banda larga ou 3G/4G em casa, um total aproximado de até 780 mil jovens, dos quais cerca de 740 mil matriculados em instituições públicas de ensino (Nascimento *et al.*, 2020).

Não se pode homogeneizar, então, as juventudes como amplamente conectadas, e devem-se considerar os desdobramentos para a ampliação das desigualdades quanto a esse período. Nascimento *et al.* (2020) indicam que “as consequências negativas do afastamento das escolas podem ser ampliadas uma vez que, os estudantes mais afetados são aqueles que já se encontram em desvantagens de oportunidades por conta de condições econômicas e sociais”.

Ao mesmo tempo em que se faz esse reconhecimento, a definição da CD para o momento presente parece a mais apropriada. Gere (2008), que pesquisa efeitos e significados culturais da tecnologia e da mídia, define-a como um fenômeno historicamente contingente, cujos componentes estão ligados à expansão do capitalismo moderno, às demandas da

Segunda Guerra Mundial e Guerra Fria; assim como aos discursos tecno-científicos sobre informações e sistemas, práticas artísticas de vanguarda, utopismo contracultural, teoria crítica e filosofia, e formações subculturais como o *punk*. O autor faz uma espécie de análise arqueológica da atual CD, para compreender as estruturas subjacentes que deram origem à forma atual.

Além de abordar o sistema econômico como contexto para o surgimento e aprimoramento das tecnologias digitais, no sentido de alavancar os processos produtivos e de gestão, na mesma linha do suprimento das necessidades na Segunda Guerra Mundial e Guerra Fria, por exemplo – relacionadas à comunicação (criptografia, codificação, decodificação, transmissão) e a tecnologias armamentistas (sistemas de mira, longo alcance, armamentos mais potentes), que são reinterpretadas posteriormente e aplicadas com outras finalidades –, Gere (2008) apresenta duas premissas: a de que a CD rompe decisivamente com a cultura que a precedeu e a de que ela origina as Tecnologias Digitais, não sendo, portanto, sinônimos.

A ruptura com a cultura precedente se deve ao fato de as questões de interação, atenção, comunicação, entre outras, movimentarem-se em torno de práticas relacionadas às tecnologias digitais. Isto é, há implicações no comportamento das pessoas, algumas delas são abordadas por Casagrande e Petry (2019), em relação à questão da concentração, memória e outros aspectos relacionados ao que chamaram de fenômeno digital.

A CD, para Santaella (2003), foi semeada por processos de produção, distribuição e consumo comunicacionais, a que a autora chamará de cultura das mídias. Isto é, não são a mesma coisa, “[...] embora convivam hoje em um imenso caldeirão de misturas, apresentam cada uma delas caracteres que lhes são próprios e que precisam ser distinguidos, sob pena de nos perdermos em um labirinto de confusões” (Santaella, 2003, p. 17).

Casagrande e Petry (2019) problematizam o advento da imagem na comunicação, do aspecto midiático da imagem, conjecturando desdobramentos do foco nela em detrimento da leitura, com, no máximo, mensagens curtas sendo disseminadas, com a justificativa de que as pessoas não leem (formato *short*). Os autores abordam as mudanças ocasionadas na prática da memória, na lembrança e na imaginação, com a substituição por uma “imaginação fabricada” (Casagrande; Petry, 2019, p. 625). Nesse contexto, a maneira como nos informamos mudou. Os autores constataam que “[...] informamo-nos visualmente, por meio de imagens” (Casagrande; Petry, 2019, p. 626).

Ribeiro (2016, p. 151) afirma que “[...] novas formas de redes científicas podem surgir com a ajuda da *internet* [...]”, ou seja, há possibilidades interessantes em meio à cultura do

tempo presente. No entanto, é preciso considerar também aspectos nocivos, como a desinformação, tema da próxima seção.

### 3 DESINFORMAÇÃO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

A mudança da *web* 1.0 para a 2.0 (mais dinâmica e com mais recursos) tornou as pessoas influenciadoras em potencial, o que impõe, no viés deste texto, a necessidade de compreender um amplo uso das tecnologias digitais atrelado à presença constante nas redes sociais. Aqui, como o foco consiste na desinformação, não serão abordados aspectos relativos à necessidade de permanecer conectado, com perfis sempre atualizados e com crescimento constante no número de seguidores, ou seja, fatores que possivelmente impactam na saúde mental das juventudes.

Abordar-se-á o aspecto nocivo da possibilidade de produção de informação falsa, que é disseminada em pouco tempo para um número gigantesco de pessoas. Não apenas é um desafio a contenção da sua produção, mas também é complexo subtrair isso das redes.

Barabási (2009) faz referência ao laço social fraco e laço social forte, termo criado por Granovetter, em 1973, e afirma que a sociedade é estruturada em aglomerados altamente conectados que se comunicam através desses elos conectados pela *internet*.

A força dos laços remete à construção das bolhas, abordadas como espaços de circulação dessas notícias falsas entre determinado grupo. Pellizzari e Barreto Junior (2019, p. 58) utilizam o termo ditadura do algoritmo para se referirem à programação informática “[...] denominada como algoritmo, sequência de comandos formulada por analistas de sistemas computacionais e que são alimentados pelos dados dos próprios usuários [...]”, que atualmente são ativos valiosos na era da informação como mercadoria.

Em relação ao efeito das bolhas sociais, “[...] em que pessoas se aproximam e se relacionam com outras que reforcem suas crenças, valores, ideologia ou visões de mundo” (Pellizzari; Barreto Junior, 2019, p. 61), os autores afirmam que as bolhas são mais fáceis de serem compostas a partir das redes sociais conectadas pela *internet*, já que há muita facilidade de compartilhamento de informações na rede e amplo uso de filtros informacionais desenhados pelo algoritmo, o que é potencializador do acirramento da disseminação de notícias falsas, isto é, desinformação. Entende-se por desinformação justamente a propagação de informações inverídicas que cumprem um papel oposto ao que deveriam: desinformar.

O que ocorre nessa perspectiva é uma edição invisível que customiza a navegação: “o usuário perde o controle sobre seu ciclo social e passa a ser controlado pela decisão de um algoritmo, que vai classificar cada ação feita e escolher as pessoas que mais se assemelham aos seus atos para continuar disponibilizando a informação compartilhada por ela” (Pellizzari; Barreto Junior, 2019, p. 62).

As bolhas, então, se formam a partir do trabalho dos algoritmos, que não são neutros, pelo contrário, podem ser programados para dar mais ao usuário aquilo que identifica como padrão de interesse, ainda que sejam notícias sem veracidade. O caso da ideia do “terraplanismo” e as bolhas em torno da crença infundada de que a Terra é plana consiste em um exemplo apropriado.

Fazendo uma busca rápida no mês de maio de 2024 em uma das redes sociais mais utilizadas por jovens atualmente, com milhões de usuários ativos, o *Instagram* (rede social de compartilhamento de fotos, vídeos e mensagens, criada em 2010, que permite aplicar filtros digitais e compartilhar as postagens entre pessoas por meio da conta de acesso restrito a quem a pessoa aceita ou cujo conteúdo fica aberto para todos), encontram-se, pelo menos, 19 perfis que disseminam a ideia infundada da Terra plana, buscando a partir do descritor “terraplanismo”. Quando a busca é feita com o descritor “terraplanista”, encontram-se, pelo menos, 22 perfis. A partir do descritor “terra plana” aparecem mais de 30 perfis, sendo que alguns estão com mais de 10 mil seguidores.

Utilizando a rede social *TikTok* (uma rede social chinesa criada em 2016, caracterizada pela possibilidade de seguir o perfil de outros usuários, criar vídeos curtos, bem como compartilhá-los com os seguidores) para a busca, que vem sendo frequentemente utilizada pelos jovens, no mesmo período de maio de 2024, encontraram-se, a partir do descritor “terra plana”, pelo menos, 22 perfis, dentre os quais dois desses (um brasileiro e um espanhol) possuem, respectivamente, 23.600 mil seguidores e 231.800 mil curtidas, e 77.200 mil seguidores e mais de 1 milhão de curtidas.

Outro exemplo a respeito desse tema foi a postagem do *rapper* norte-americano Bobby Ray Simmons Jr., artisticamente conhecido por B.o.B. Ele publicou em seu *Twitter*, atualmente *X* (rede social criada em 2006, no formato de *microblogging*, utilizada para envio e recepção de atualizações pessoais, que permite o compartilhamento de mensagens curtas, de até 280 caracteres), em 2016, que a Terra seria plana, defendendo que ao longo do tempo foi construída uma ideia infundada de que a Terra seria redonda. A partir desse episódio, iniciou-

se uma discussão *on-line* do B.o.B. com o astrofísico, também norte-americano, Neil de Grasse Tyson.

Ela se prolongou além das redes sociais, chegando a um programa de televisão *The Nightly Show*, do canal pago norte-americano *Comedy Central* e também em plataformas de *streaming* de música, com a composição *Flatline*, na qual o *rapper* critica o cientista Neil de Grasses Tyson e a própria ciência, ressaltando e defendendo que a Terra seria sim plana. Ele pedia, na série de *tweets*, que os usuários mostrassem a ele a curvatura na superfície do planeta, porque ele não conseguia vê-la<sup>1</sup>.

É pertinente resgatar a afirmação de Lévy (1999, p. 82) quanto à necessidade de uma nova cartografia fina dos modos de comunicação, diante da proliferação do efeito da virtualização da informação, do progresso das interfaces digitais e do aumento das taxas de transmissão, de modo que estabelecê-la, para o autor, torna-se urgente, “[...] já que as questões políticas, culturais, estéticas, econômicas, sociais, educativa e até mesmo epistemológicas de nosso tempo são, cada vez mais, condicionadas a configurações de comunicação”.

Retomando o debate entre o *rapper* e o astrofísico, originado e difundido a partir da rede social e da *internet*, nota-se que pessoas leigas começaram a se apropriar das informações propagadas pelo *rapper*, tomando-as uma referência de informação verdadeira. Nesse sentido, é que se constituíram manipulações em eleições recentes, conforme será tratado adiante.

Nas eleições norte-americana, inglesa e brasileira, mais recentemente – as eleições do ano de 2018 são analisadas por Bernard e Moraes (2021) –, comprovou-se efetivamente como a desinformação foi utilizada como mecanismo político. Algo inédito no mundo da política e sua relação com a mídia? Não. Por exemplo, em maio dos anos 2000, a Folha de S. Paulo publicou artigos e reportagens sobre um suposto pedágio cobrado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), de assentados ligados ao movimento, o que gerou protesto da Federação Nacional dos Jornalistas (FENAJ), que publicou nota, em 10 de novembro de 2000, com o título: “FENAJ protesta contra satanização do MST pela Mídia” (Ayoub, 2006).

Outros exemplos poderiam ser citados, inclusive de casos amorosos extraconjugais utilizados para atrair a imagem de candidatos a cargos políticos. Apesar de não ser algo

---

<sup>1</sup> Ver: <https://www.vox.com/2016/1/28/10859986/b-o-b-flat-earth>. Acesso em: 25 maio 2024.

novo, ganha novos contornos com a transmissão viral por meio das tecnologias digitais, mais especificamente das redes sociais.

Adorno (2020, p. 69) aborda a questão ideológica de manipulação das massas e considera que o apelo ao que denominou de “concretismo”, excesso de números e acúmulo de dados inventados, um “tipo de história completamente maluca e fantástica”, é mais difícil de ser combatido de tão absurdo em alguns casos, mas a comoção é imediata. Observa-se que a famosa técnica de Hitler “da mentira tosca” (Adorno, 2020, p. 69) não parece ter se encerrado.

O autor fala também sobre o “método salame”, que consiste no recorte de pedaços complexos, construindo uma “pedantice pseudocientífica” (Adorno, 2020, p. 70). Ele dá o exemplo da quantidade de judeus assassinados, com a manipulação dos números se conduz à redução, “[...] uma vez lá, então se começa a suspeitar se eles de fato foram assassinados, e por fim apresentam se eles de fato foram assassinados, e por fim apresentam como se na verdade tivesse sido o contrário” (Adorno, 2020, p. 70). Desse modo, o autor chama a atenção para observar esse *modus operandi*.

Lemos (2021) fala sobre a investigação que o Supremo Tribunal Federal (STF) e a Polícia Federal (PF) promovem sobre a relação entre o governo de Bolsonaro e *blogs* e canais de vídeo monetizados, ou seja, que recebem dinheiro propagando ou apoiando atos de natureza antidemocrática. Dentre os defensores, o autor traz o ponto de vista de que eles afirmam que esses meios ganham dinheiro por atenderem aos desejos da população, que quer acessar esse tipo de informação. A crítica, por sua vez, indica que o sistema de monetização foca apenas as visualizações, mesmo que os teores consistam em mensagens inconstitucionais e antidemocráticas.

Para Lemos (2021, p. 52), rever as políticas de monetização das plataformas, bem como ajustar os algoritmos (que não são neutros), faz-se importante para “[...] reconhecer aquelas mensagens que visem minar a democracia e o debate público”. Concorde-se com o autor, pois isso parece urgente e fundamental, mas os donos dos grandes conglomerados digitais, como os gigantes da *web*: *Google, Apple, Facebook, Amazon e Microsoft* (GAFAM), são aliados importantes nesse sentido.

Sobre a responsabilidade das grandes corporações donas das redes sociais, Elon Musk, empresário atualmente proprietário do X, pode ser citado como um exemplo de pessoa que se opõe à regulamentação estatal, por considerar uma suposta afronta à liberdade de expressão. Assim, ele, que passou de acionista a dono da empresa, por US\$ 44 bilhões, caminha na linha argumentativa de alguns usuários, principalmente os da direita norte-americana, que dizem

que as vozes conservadoras são censuradas na plataforma. O ex-presidente dos Estados Unidos Donald Trump, por exemplo, foi banido da plataforma, uma decisão que Musk declarou considerar inapropriada e que ele reverteria (Elon..., 2022).

Delgado (2024) defende a regulamentação das redes sociais e faz uma análise do Projeto de Lei nº 2.630/2020, popularmente conhecido como “PL das *Fake News*”. Ainda que, segundo a autora, tenha sido retirada de pauta, sua retomada é considerada importante para a regulamentação das redes sociais, pois propõe “a Lei Brasileira de Liberdade, Responsabilidade e Transparência Digital na Internet” (Delgado, 2024).

Diante da conjuntura atual, a autora assinala os movimentos de solicitação de revisão dos fundamentos e instrumentos por parte de diversas entidades estatais sobre a regulamentação mais aprimorada das redes sociais, com intuito de coibir a propagação de desinformação na *internet*, a exemplo do que vem ocorrendo também no cenário internacional, como o Reino Unido e na União Europeia, que já possuem legislação a respeito<sup>2</sup> (Delgado, 2024).

A autora traz ainda reflexões sobre as *fake news* (notícias falsas) não fazerem parte da proteção da liberdade do indivíduo, que permanece constitucionalmente garantida. Sob essa justificativa, pode-se estar protegendo manifestações que, inclusive, infringem esse direito, provocando danos sociais à coletividade. Dessa forma, os produtores e disseminadores desse tipo de notícia devem ser responsabilizados pelo seu percurso na *internet*, nas redes sociais e demais espaços digitais, garantindo sua participação democrática, o que pode contribuir para profundas mudanças sociais em meio à CD (Delgado, 2024).

Ribeiro (2016, p. 142) reconhece as novas formas de comunicação a partir do “[...] aparecimento das comunicações digitais, da *Internet* e da *Web 2.0*”, o que possibilitou, em consequência, “novos modelos de ensino/aprendizagem”. Buscar-se-á a peculiaridade das tecnologias digitais especificamente na escola na seção que segue.

---

<sup>2</sup> Lei de Segurança *On-line* (*Online Safety Bill*) do Reino Unido, aprovado em setembro de 2023. Disponível em: <https://bills.parliament.uk/bills/3137>. Acesso em: 26 maio 2024. Lei da União Europeia - *The Digital Services Act* (DSA), aprovada pelo Parlamento Europeu, tendo entrado em vigor em agosto de 2023. Ela se aplica às redes sociais com no mínimo 45 milhões de usuários (art. 33). Disponível em: EUR-Lex - 32022R2065 - EN - EUR-Lex (*europa.eu*). Acesso em: 26 maio 2024.

#### **4 ENSINO MÉDIO E TECNOLOGIAS DIGITAIS: É POSSÍVEL UMA PERSPECTIVA CRÍTICA E ÉTICA?**

Parte-se da concepção de que o papel da Educação é formar cidadãos, em uma dimensão crítica e ética, o que significa que se almeja que saiam da Educação Básica estudantes aptos a produzirem conhecimento a partir das informações acessadas.

A criticidade e a ética aqui são compreendidas como elementos relacionados ao combate do espetáculo da injustiça, em que o agir cidadão implica deliberar sobre a sua contribuição para a realização humana de modo coletivo. A perspectiva aristotélica nos auxilia a pensar o ponto que se defende para a formação das juventudes, no Ensino Médio, na contemporaneidade, quando se pensa o papel da Educação como modo de agir implicado na dimensão ética: “a educação depende do desenvolvimento da sensação (percepção), também comum aos animais, mas, segundo Aristóteles, igualmente do desenvolvimento do intelecto (pensamento) e do desejo, atribuições específicas dos humanos” (Paviani, 2012, p. 112).

Sob esse amparo, pensa-se a formação das juventudes e se analisa o documento da BNCC, buscando o que se estabelece sobre a CD e/ou as TD. No documento da BNCC do Ensino Médio (BNCC-EM), faz-se referência às 10 competências gerais a serem desenvolvidas ao longo da Educação Básica brasileira. A quinta competência aborda as tecnologias digitais: compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p. 9).

Vê-se que as dimensões crítica e ética aparecem no plano escrito, acompanhadas do eixo significativo e reflexivo de compreensão, utilização e criação das tecnologias digitais. À parte das críticas direcionadas à BNCC, porquanto tenha um histórico polêmico acerca do que cabe como elementar em uma diretriz curricular para o território nacional e sua finalidade, a quinta competência parece apresentar um apropriado teor em relação às tecnologias digitais.

Machado e Amaral (2021) denominam essa quinta competência de competência da CD. As autoras alertam para a direção orientativa das noções de competência em aderência ao modelo socioeconômico neoliberal; logo, repensam proposições como forma de insubmissão ao modelo, visto que as competências podem colaborar para construção dos objetivos de

aprendizagem, fomentando um espaço crítico para a concepção de tecnologias digitais na educação (Machado; Amaral, 2021).

Para tanto, elas mobilizam as pedagogias críticas de Dermeval Saviani e Paulo Freire para aprofundamento da compreensão da CD na competência estabelecida na BNCC e estabelecem as seguintes categorias de análise: determinação pelo artefato, linearidade, instrumentalismo e visão crítica da tecnologia (Machado; Amaral, 2021).

Considerando a *determinação pelo artefato*, pauta-se a difusão de saberes e fazeres intrínsecos aos meios digitais, remetendo ao que seria considerado determinismo tecnológico, que se relaciona com a inclusão ou letramento digital, centrado no fazer prático. Machado e Amaral (2021) assumem que a tecnologia é responsável por dar direção à sociedade, a Educação estaria em meio à CD. Ainda nesse aspecto, elas consideram que o determinismo é evidenciado ao admitir que, mesmo com pronunciadas multiplicidades regionais, é possível determinar a aprendizagem com as tecnologias (Machado; Amaral, 2021).

A *linearidade* se caracteriza, na análise das autoras, como percurso sequencial de desenvolvimento de objetivos de aprendizagem no processo de formação escolar (Machado; Amaral, 2021). Enquanto o *instrumentalismo* trataria a tecnologia na função técnica, negligenciando o contexto social e histórico em que se insere, banalizando as motivações de sua escolha (Machado; Amaral, 2021).

É nesse aspecto que se apresenta a questão da suposta neutralidade das tecnologias digitais, com a tendência a observá-las unicamente como forma de progresso, sem abrangência de disputa política e fundamentação filosófica, passando a ser sinônimo de eficiência. Faz-se necessário, então, a visão crítica da tecnologia (Machado; Amaral, 2021).

A *visão crítica da tecnologia* passa a ser uma perspectiva de ação para redefinição da noção de neutralidade. Aponta-se para um caminho em que a legislação, ainda que incorporada para sinalizar aprendizagens essenciais, respeite a autonomia das instituições e o contexto social do público, não se apresentando como algo estático, que impossibilita intervenções. Nota-se a noção de criticidade na formação integral dos educandos, passa a inserir, no processo de ensino-aprendizagem, mediações pautadas na democracia, rompendo com o caráter prescritivo de ordenação técnica (Machado; Amaral, 2021).

Machado e Amaral (2021) abordam o papel docente, destacando que o processo educacional, seu espaço e finalidades, não é neutro, ao contrário do que certos grupos pretendem alimentar em um ambiente de disputa ideológica.

Caberia ao docente, em meio ao processo de abordar as tecnologias digitais na dimensão crítica em sua prática pedagógica, que as percebe como produto das interações sociais, contribuir politicamente para a transformação social e para a propositura de novos diálogos, fora do instrumentalismo, e que estimule interlocuções em sala de aula, da Educação como prática de liberdade: “essas práticas devem fornecer as bases para uma atitude crítica que leve à superação e à transformação dessa mesma sociedade, dedicando-se, em última instância, a garantir a formação de um educando-sujeito e não de um educando-objeto (Freire, 1994, 2002)” (Machado; Amaral, 2021, p. 14).

Fuza e Miranda (2020) reconhecem que as tecnologias digitais podem contribuir para a manutenção das práticas tradicionais dentro das escolas. Assim, discutem a necessidade de examinar atentamente a tematização do digital transcendendo nos cursos de graduação destinados à formação docente, bem como de formação continuada, visto que a característica de mutabilidade constante é própria da CD. Defende-se a revisão da própria prática pedagógica, desde o processo de formação dos professores (Fuza; Miranda, 2020, p. 19).

Em meio à CD, há a popularização das TD, da *internet* e das redes sociais. Por isso, acredita-se ser necessário debater no âmbito educacional o pressuposto de que ter mais acesso à informação significa proporcional construção de conhecimento. Parece importante resgatar a ideia de que informação não é sinônimo de conhecimento; portanto, é necessário que a capacidade de entender esteja presente para se refletir diante do que é visto/recebido.

Dessa forma, estaria com a Educação, em sua materialização institucional que é a escola, o papel de mediar momentos e vivências que fizessem com que a construção de conhecimento fosse estimulada: “[...] a escola tem uma tarefa fundamental, de promover discussões, reflexões e o ‘parar para pensar’” (Casagrande; Petry, 2019, p. 631).

Ainda nessa perspectiva, Casagrande e Petry (2019, p. 626) consideram fundamental, assim como se julga pertinente para as juventudes do Ensino Médio, que

o distanciamento, a reflexão e a dúvida precisam ser cultivadas, primeiro porque a televisão é apenas um meio e, como tal, nossa relação com os fatos não é imediata, mas mediada por um veículo de comunicação que fala, ou apresenta imagens, a partir de seu lugar, seu ponto de vista. Em segundo lugar, um meio, uma tecnologia ou instrumento nunca é crítico de si mesmo e em si mesmo.

Os humanos são capazes de crítica; nesse sentido, retomam-se as competências previstas na BNCC, para o Ensino Médio. Dentre aquelas específicas para *Linguagens e suas tecnologias*, a sétima competência se refere a mobilizar práticas de linguagem no universo

digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas (Brasil, 2018). Novamente aparece a ótica das dimensões crítica e ética quanto à linguagem na CD.

No que tange à linguagem, Gere (2008) reconhece que as TD também são potencializadoras de uma série de discursos artísticos, sociais, políticos, filosóficos e suas implicações contemporâneas. Para o autor, o advento das redes sociais torna os usuários não apenas consumidores, mas também produtores de mídias, com discursos exponencializados de um para muitos.

Nessa condição, pensa-se ser possível uma presença crítica e ética no escopo da CD. Uma discussão a se fazer presente na instituição escolar, principalmente no que concerne à etapa final da Educação Básica, abordando a temática, de modo a reconhecer desafios a serem superados, como a questão das notícias falsas, que geram ondas de desinformação, não raro, em massa.

Retomando o documento da BNCC-EM, ao se buscar os termos CD e TD, desse modo e no plural, foram encontradas as seguintes ocorrências:

Quadro 1 – Termos relacionados à Cultura Digital e Tecnologia digital

Cultura digital	Apresenta-se seis vezes no documento, nos seguintes momentos: três vezes no subtópico 5.1, A área de Linguagens e suas tecnologias, e três vezes no subtópico 5.1.2 Língua portuguesa.
Culturas digitais	Foi encontrado apenas uma vez em todo documento, na Introdução, no tópico “O compromisso com a educação integral”.
Tecnologia digital	Há uma menção ao termo, no tópico 5.11 Linguagens e suas tecnologias no Ensino Médio: competências específicas e habilidades.
Tecnologias digitais	É o termo mais encontrado no documento. Ele aparece vinte vezes, sendo visto principalmente ao longo das habilidades e competências a serem desenvolvidas nas diferentes Áreas do Conhecimento, dentre as quais: Língua Portuguesa e suas Tecnologias; Matemáticas e suas Tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Essa busca é motivada pela premissa de que não se poderia escapar de um documento norteador, definidor de aprendizagens essenciais, a questão da cultura do tempo presente. Casagrande e Petry (2019) tratam-na como “fenômeno digital”, caracterizado pela alteração da forma como o mundo e a sociedade vêm se relacionando, e ressaltam que a *internet* “[...] não cria uma ‘sociedade’, mas a ‘reproduz’” (Casagrande; Petry, 2019, p. 630).

Nesse contexto, uma vez que a escola faz parte da sociedade e do mundo, tal fenômeno estará presente também no ambiente escolar. Dessa forma, é necessário que haja uma compreensão de quem são os estudantes que chegam à escola, uma vez que já chegam à escola “informados” pela televisão, pelo *smartphone* e pelas redes sociais, algumas das quais foram citadas neste texto (*Instagram, TikTok e X*).

De acordo com Casagrande e Petry (2019, p. 630), a compreensão do perfil estudantil e seu contexto importam: “os alunos não são tabula rasa, seres sem contexto, sem história. Em uma sociedade em que o ‘fenômeno digital’ se dissemina, é provável que encontremos crianças já adaptadas à *internet* e ao computador e às respectivas ‘condutas’ e modos de ‘pensar’”.

A partir do “fenômeno digital”, Casagrande e Petry (2019) discorreram acerca dos efeitos para a educação de como esses jovens chegam à escola, uma vez que as tecnologias digitais alteraram a forma como as pessoas se relacionam e vivem. A escola apresenta um contexto em que “[...] é preciso sentarem-se, silenciarem, ouvirem, discutirem, realizarem tarefas, lerem livros impressos, escreverem manuscritos, [...] a escola é o outro ‘mundo’” (Casagrande; Petry, 2019, p. 630).

Ou seja, é preciso que o estudante tenha um comportamento diferente do que se tem diante do *smartphone*, ou televisão, por exemplo, em que se oferecem múltiplos estímulos e o “parar para pensar” (Casagrande; Petry, 2019, p. 631) não ocorre com tanta frequência, pelo menos, não o tanto que se espera que aconteça no ambiente escolar.

Para realizar as atividades escolares, em muitos momentos, efetivamente é necessário atenção, foco e concentração, para que se promova a reflexão acerca do que está sendo abordado em sala de aula. Casagrande e Petry (2019) problematizam a possibilidade de o advento da imagem contribuir para o desenvolvimento do déficit de atenção como característica de comportamento proveniente do imediatismo e dos modos de comunicação em que se recebe tudo a toda hora em todo lugar.

Compreende-se que há, por meio das TD, mais acesso à informação, o que potencializa a construção de conhecimentos; porém, para que isso ocorra, é fundamental a mediação docente, cabendo à escola tal tarefa. O potencial de comunicação por meio das tecnologias digitais, mais especificamente as redes sociais, é reconhecido por Castells (2017, p. 171), que cita inúmeros movimentos sociais que tomaram força a partir delas: “a difusão das redes sociais alocadas na *internet* de fato é uma condição necessária para a existência desses novos movimentos sociais de nossa época”.

Mas o autor lembra que “[...] não quer dizer que as redes sociais sejam a causa dos movimentos sociais, como o então primeiro-ministro da Turquia, Recep Tayyip Erdogan (eleito presidente em 2014), afirmou (“O Twitter é o inimigo do povo”)” (Castells, 2017, p. 171), devido ao fato de a presença nas redes sociais ser “[...] simplesmente um modo de vida da maioria da população jovem do planeta para todos os tipos de propósitos no diversificado espectro da atividade humana, E assim, ao protestar, também o fazem nas redes sociais que habitam” (Castells, 2017, p. 171).

Entendendo a mudança do comportamento das pessoas nas mais variadas dimensões cotidianas, sobretudo na comunicação, em meio à CD, e o que a BNCC estabelece para as juventudes em relação a aspectos correlatos a ela, considera-se necessária uma perspectiva crítica no Ensino Médio, de modo que as juventudes produtoras e consumidoras de informações nas redes sociais e demais espaços e tempos *on* e *off-line*, mobilizando tecnologias digitais, entendam que se tratam de *locus* de desenvolvimento da cidadania.

Não se trata de um limbo, algo à parte, em que não há responsabilidades ou compromisso com a verdade, com a ética e com princípios legais e socialmente estabelecidos como de interesse social comum.

18

## 5 CONCLUSÃO

As juventudes não são uma categoria homogênea, há desigualdades a que estão submetidas, o que se aplica à conectividade, como provou o efeito da pandemia covid-19 (seja por problemas com *hardware*, seja pela infraestrutura e/ou conectividade).

Ao longo do texto, chamou-se a atenção para o que as juventudes, como praticantes da CD, acessam nas redes sociais, sobretudo considerando o fato de os algoritmos não serem neutros e o surgimento de bolhas que mobilizam comunidades com milhares de seguidores, alimentando-as com informações falsas, que não são pautadas em conhecimentos científicos e cujo trabalho de disseminação é beneficiado por algoritmos, como é o caso dos “terraplanistas”.

Dentre as proposições possíveis para trabalhar a dimensão crítica e ética na formação dos jovens do Ensino Médio, parece interessante que os currículos se apropriem dessa perspectiva de formação cidadã, que incorporem e se comprometam efetivamente com o desenvolvimento de saberes relacionados à comunicação na dimensão da práxis pedagógica socialmente situada (processo de construção e reconstrução da prática pedagógica nos

contextos que ela ocorre), sob a égide da concepção particular de Educação emancipatória e democrática. O avanço no estabelecimento de marcos regulatórios sobre as redes sociais é necessário, de maneira que se restrinja e puna a prática deliberada da desinformação (produção e compartilhamentos de informações falsas) no campo digital.

A BNCC-EM traz textos que englobam a ótica da criticidade e a dimensão ética em alguns momentos do documento. É no sentido indicado na letra do referido documento que se considera que alguns processos podem ser fortalecidos: formar os profissionais da educação baseando-se num projeto educativo de qualidade socialmente referenciada; considerar a escola como espaço de experimentação pautado na ciência e a profissão docente como possibilidade de criação e recriação de saberes e fazeres em meio à CD; além de tomar o processo educativo como um movimento para emancipação dos sujeitos.

A desinformação caminha na contramão do que se considera importante para a formação das juventudes na Cultura Digital, compreendida aqui como um compromisso da Educação com a coletividade, baseado no respeito às diferenças, de modo contextualizado e socialmente referenciado, tendo as novas linguagens e letramentos próprios dessa cultura como esteio, observando-se o espírito público e a pertinência científica.

19

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Aspectos do novo radicalismo de direita**. Tradução de Felipe Catalani. São Paulo: Editora Unesp, 2020.

AYOUB, Hanna Ayoub. **Mídia e movimentos sociais: a satanização do MST na Folha de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2006.

BARABÁSI, Albert-László. **Linked (conectado): a nova ciência das networks**. Tradução de Jonas Pereira dos Santos. São Paulo: Leopard, 2009.

BERNARD, Ana Júlia Bonzanini; MORAIS, Jennifer Azambuja de. Fascismo à brasileira? análise de conteúdo dos discursos de Bolsonaro após o segundo turno das eleições presidenciais de 2018. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 20, n. 48, p. 300-327, maio/ago. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base: ensino médio**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 ago. 2013.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 fev. 2017.

CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança**: movimentos sociais na era da internet. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

DELGADO, Maria Paula Teixeira. **A regulamentação das redes sociais como uma ferramenta de combate à desinformação**. Monografia (Graduação em Direito) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2024.

ELON Musk conclui compra do Twitter por US\$ 44 bi e demite executivos. **BBC Brasil**, Londres, 27 out. 2022. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-63422571>. Acesso em: 24 maio 2024.

FUZA, Ângela Francine; MIRANDA, Flávia Danielle Sordi Silva. Tecnologias digitais, letramentos e gêneros discursivos nas diferentes áreas da BNCC: reflexos nos anos finais do ensino fundamental e na formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, p. 1-26, 2020.

GERE, Charlie. **Digital culture**. 2. ed. Londres: Reaktion Book, 2008.

LEMO, André. **A tecnologia é um vírus**: pandemia e cultura digital. Porto Alegre: Sulina, 2021.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, Pierre. **O que é virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.

MACHADO, Aline Alvares; AMARAL, Marília Abrahão. Uma análise crítica da competência cultura digital na Base Nacional Curricular Comum. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 27, p. 1-17, fev. 2021.

MOTA, Érico Ricard Lima Cavalcante; CASAGRANDE, Ana Lara; ALONSO, Katia Morosov. Política educacional para o ensino médio: o projeto “escola plena” no contexto mato-grossense. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 3, p. 2273-2293, nov. 2022.

NASCIMENTO, Paulo Meyer; RAMOS, Daniela Lima; MELO, Adriana Almeida Sales de; CASTIONI, Remi. **Nota técnica n° 88**: acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia. Brasília, DF: Ipea, Diretoria de Estudos e Políticas Sociais, 2020.

PAVIANI, Jayme. A função pedagógica da ética em Aristóteles. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 110-115, jan./abr. 2012.

PELLIZZARI, Bruno Henrique Miniuchi; BARRETO JUNIOR, Irineu Francisco. Bolhas sociais e seus efeitos na sociedade da informação: ditadura do algoritmo e entropia na internet. **Revista de Direito, Governança e Novas Tecnologias**, Belém, v. 5, n. 2, p. 57-73, jul./dez. 2019.

PETRY, Cleriston; CASAGRANDE, Ana Lara. A educação e o “fenômeno digital” na sociedade contemporânea. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 14, n. 2, p. 622-637, maio/ago. 2019.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. A contrarreforma do Ensino Médio: dupla traição aos jovens da escola pública. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **O ensino médio no Brasil e sua (im)possibilidade histórica**. Rio de Janeiro: UERJ, LLP; São Paulo: Expressão Popular, 2023.

RIBEIRO, José da Silva. O estudante da EaD em contextos de mudança. *In*: MILL, Daniel; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues (org.). **Educação a distância, qualidade e convergências**: sujeitos, conhecimentos, práticas e tecnologias. São Carlos: EdUFSCar, 2016. p.139-160.

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano**: a cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

SOUZA, Candida de; PAIVA, Ilana Lemos de. Faces da juventude brasileira: entre o ideal e o real. **Estudos de Psicologia**, v. 17, n. 3, p. 353-360, set./dez. 2012.

Recebido em: 25 maio 2024.

Aceito em: 16 ago. 2024.