



**CENTRO UNIVERSITÁRIO MAIS-UNIMAIS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA**

**A SUBJETIVIDADE MUDIÁTICA ESTUDANTIL E SUA RELAÇÃO COM A EVASÃO  
ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**LUCAS MONTEIRO CALDEIRA**

**INHUMAS-GO**

**2025**

**LUCAS MONTEIRO CALDEIRA**

**A SUBJETIVIDADE MIDIÁTICA ESTUDANTIL E SUA RELAÇÃO COM A EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Mestrado Acadêmico do Centro Universitário Mais – Uni-Mais, como parte da exigência para a obtenção do título de Mestre em Educação na Linha de Pesquisa: Educação, Cultura, Teorias e Processos Pedagógicos.

**Orientador:** Prof. Dr. Ronaldo Manzi Filho.

**INHUMAS-GO**

**2025**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**BIBLIOTECA CORA CORALINA – UniMais**

C146s

CALDEIRA, Lucas Monteiro

A SUBJETIVIDADE MIDIÁTICA ESTUDANTIL E SUA RELAÇÃO COM A EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA. Lucas Monteiro Caldeira– Inhumas: Uni-Mais, 2025.

78 p.: il.

Dissertação (Mestrado) - Centro de Educação Superior de Inhumas - UniMais, Mestrado em Educação, 2025.

“Orientação: Dr. Ronaldo Manzi Filho”.

1. Educação Básica; 2. Evasão Escolar; 3. Subjetividade Midiática Estudantil. I. Título.

CDU: 37

**LUCAS MONTEIRO CALDEIRA**

**A SUBJETIVIDADE MIDIÁTICA ESTUDANTIL E SUA RELAÇÃO COM A EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

A Banca Examinadora abaixo aprova a dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro Universitário Mais – UniMais, como parte da exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 13 fevereiro de 2025:

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof. Dr. Ronaldo Manzi Filho**  
**Orientador e Presidente da Banca**  
**Centro Universitário Mais – UniMais**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dra. Lucineide Maria de Lima Pessoni**  
**Membro Convidado Interno**  
**Centro Universitário Mais- UniMais**

---

**Prof. Dr. Silvio Ricardo Gomes Carneiro**  
**Membro Convidado Externo**  
**UFABC**

*Dedico esta pesquisa a todos os educadores,  
discentes e pesquisadores que ainda acredi-  
tam na educação.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus, que é o Eterno Criador de tudo, que me capacitou para trilhar este árduo caminho.

Dou graças ao meu orientador, professor Dr. Ronaldo Manzi Filho, que é um exemplo de docente e pesquisador. Ele sempre teve muita calma, sabedoria, inteligência ao me orientar, o que me ajudou a crescer.

Agradeço à equipe gestora, de apoio e aos demais professores do Mestrado da Unimais, que foram essenciais ao longo do percurso.

Agradeço aos colegas de turma, sem os quais não teria me sentido motivado. A alegria, entusiasmo, carinho e as confraternizações foram fundamentais para que eu prosseguisse.

Sou grato a toda a equipe gestora do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - Campus Primavera do Leste, em especial aos professores Alexandre Fagundes Cesário e Frederico Ferreira Martins que autorizaram a minha dedicação exclusiva ao Mestrado.

Sou agradecido a minha mãe, ao meu pai e a minha irmã, respectivamente: Teresa, Nelson e Caroline Monteiro Caldeira, que sempre me ofereceram apoio e suporte para a conquista dos meus sonhos.

Sou muito grato aos amigos, que me encorajaram a continuar, mesmo diante do desânimo, cansaço e desesperança: Whendel, Celso, Vinícius, João, Patrique, Ulisses, Glauciane e Luz.

## RESUMO

Esta dissertação faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação do Mestrado Acadêmico do Centro Universitário Mais - Unimais. Ela busca verificar e discutir a relação entre a evasão escolar e a subjetividade midiática estudantil produzida pelas redes sociais. Por isso, explica qualitativamente o fenômeno da evasão sob a perspectiva interdisciplinar dos Estudos Culturais, em que o principal referencial teórico é a antropóloga Paula Sibilia no livro “Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão”. Essa investigação analisa com profundidade o cotidiano extraescolar dos estudantes da educação básica, principalmente a lógica das redes sociais, do espetáculo e do entretenimento. Além disso, discute como é caracterizada a nova maneira de se comportar produzida pelas mídias e qual o perfil de aluno desejado pela escola, que tem influência do neoliberalismo e da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Por fim explora o choque dessas duas realidades e seus efeitos no rendimento escolar e na evasão da escola.

**Palavras-chave:** Educação Básica. Evasão Escolar. Subjetividade Midiática Estudantil.

## ABSTRACT

This Master's thesis is part of the Postgraduate Program in Academic Master's Education at University Center Mais – Unimais. It seeks to verify and discuss the correlation between school dropout and student media subjectivity produced by social networks. Therefore, it qualitatively explains the phenomenon of evasion from the interdisciplinary perspective of Cultural Studies, in which the main theoretical reference is the anthropologist Paula Sibilía in the book "Networks or walls: the school in times of dispersion". This investigation analyzes in depth the extracurricular daily life of basic education students, mainly the logic of social networks, spectacle and entertainment. Furthermore, it discusses how the new way of behaving produced by the media is characterized and which type of student is required by the school, which is influenced by Neoliberalism and the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). Finally, it explores the differences of these two realities and their effects on grades and school dropout.

**Keywords:** Basic Education. School Dropout. Student Media Subjectivity.

## LISTA DE IMAGENS

<b>Gráfico 1</b> – Tempo gasto (horas) e frequência de usos recreativos e de usos escolares das telas por pré-adolescentes e por adolescentes.....	30
<b>Gráfico 2</b> – Tempo dedicado ao uso de dispositivos digitais em casa para diversão (recreativo) e trabalhos escolares (deveres) pelos pré-adolescentes (8-12 anos) e adolescentes (13-18 anos) .....	30
<b>Gráfico 3</b> – Relação da diferença de desempenho entre a nota do PISA de 2012 e a do de 2003 e o número de computadores por aluno.....	56
<b>Gráfico 4</b> – Taxa de escolarização, segundo grupos de idade (%) .....	60
<b>Gráfico 5</b> – Taxas ajustadas de frequência escolar líquida aos anos iniciais e finais do ensino fundamental, segundo o sexo, a cor ou raça e as Grandes Regiões (%): (a) 6 a 10 anos nos anos iniciais do ensino fundamental; (b) 11 a 14 anos nos anos finais do ensino fundamental.....	61
<b>Gráfico 6</b> – Taxa de insucesso (Reprovação + Abandono) por série/ano nos ensinos fundamental e médio por rede de ensino – Brasil 2019.....	63
<b>Gráfico 7</b> – Pessoas de 14 a 29 anos com escolaridade inferior ao ensino médio completo, por motivo de abandono escolar ou nunca terem frequentado a escola (%) .....	65
<b>Tabela 1</b> – Projeção das avaliações da aprendizagem no PISA entre os anos de 2015 e 2021.....	18
<b>Tabela 2</b> – Frequência escolar líquida de pessoas de 15 a 17 anos de idade, por situação de escolarização, segundo as Grandes Regiões (%) de 2016 a 2019.....	62
<b>Tabela 3</b> – Números absolutos e porcentagens de pessoas de 14 a 29 anos e que não frequentam escola, com nível de instrução inferior ao médio completo, por sexo e cor ou raça.....	62
<b>Figura 1</b> – Comparação da taxa de aprovação por município – ensino médio–Brasil – 2019-2021.....	63

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>CF</b>	Constituição Federal
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>ECA</b>	Estatuto da Criança e do Adolescente
<b>ESCOL</b>	Education, Socialisation, Collectivites Locales
<b>FGV</b>	Fundação Getúlio Vargas
<b>HPST</b>	High Performing Systems for Tomorrow
<b>IF</b>	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IDEB</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>OECE</b>	Organização Europeia de Cooperação Econômica
<b>OCDE</b>	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
<b>OMS</b>	Organização Mundial da Saúde
<b>PDE</b>	Plano de Desenvolvimento da Educação
<b>PISA</b>	Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes
<b>PNAD</b>	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
<b>RFEPCT</b>	Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica
<b>SAEB</b>	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
<b>ENEM</b>	Exame Nacional do Ensino Médio
<b>TIC</b>	Tecnologia da Informação e Comunicação
<b>TDIC</b>	Tecnologia Digital da Informação e Comunicação
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
<b>UNIMAIS</b>	Centro Universitário Mais

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>10</b>
<b>1 ANÁLISE E DISCUSSÃO SOBRE O TIPO IDEAL DE ALUNO QUE A ESCOLA ESPERA RECEBER</b> .....	<b>14</b>
1.1 O contexto neoliberal e a OCDE.....	15
1.2 Definição e contextualização do PISA e a regulação da educação brasileira.....	16
1.3 Descrição das competências avaliadas no PISA.....	20
1.4 O tipo ideal de estudante para as escolas.....	23
<b>2 ANÁLISE E DISCUSSÃO SOBRE A SUBJETIVIDADE MIDIÁTICA</b> .....	<b>27</b>
2.1 Descrição do contexto dos nascidos na era digital.....	28
2.2 A “sociedade do espetáculo” e as redes sociais.....	31
2.3 Subjetividade midiática e uso das redes sociais .....	35
<b>3 CONSEQUÊNCIAS DA DIFERENÇA ENTRE A SUBJETIVIDADE MIDIÁTICA E O TIPO IDEAL DE ALUNO QUE A ESCOLA ESPERA RECEBER</b> .....	<b>42</b>
3.1 Caracterização do contexto informacional e de opinião .....	42
3.2 Caracterização da educação formal .....	43
3.3 A escola requer atenção e interesse dos estudantes .....	46
3.4 O contexto do entretenimento em que os estudantes da educação básica estão inseridos .....	49
3.5 O uso das redes sociais e o desinteresse do jovem pelo conteúdo escolar .....	50
3.6 O uso das tecnologias e desempenho escolar.....	54
3.7 Conceituação e contextualização da evasão escolar.....	59
3.8 Desinteresse pelo conhecimento escolar e evasão escolar.....	65
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>66</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>69</b>

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Acadêmico da Unimais de Inhumas - Goiás, com Área de Concentração em: Educação e Formação Humana e linha de pesquisa em: Educação, Cultura Teoria e Processos Pedagógicos. Ela tem como tema o fenômeno complexo chamado evasão escolar, que é diferente do abandono escolar. O conceito adotado será o utilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que é um órgão atuante na promoção de reflexões, investigações e avaliações da educação brasileira desde 1937. Assim a evasão da escola é compreendida como a saída do estudante sem retorno, enquanto o abandono é a situação em que o aluno sai durante o ano letivo, podendo ser temporário ou não. Em poucas palavras: o abandono pode estar contido dentro da evasão (INEP, 2022).

O desejo de aprofundamento nesse fenômeno parte da minha realidade profissional e formação acadêmica. Sou licenciado em Pedagogia desde 2019 pela União Brasileira de Faculdades. Trabalhei na Coordenação de Apoio Pedagógico ao Discente de 2017 a 2020, no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia (IF) de Goiás - Campus Aparecida de Goiânia, como Assistente de Aluno. Logo em seguida atuei na Coordenação Pedagógica no IF em Mato Grosso, no Campus Campo Novo do Parecis e Primavera do Leste, como Técnico em Assuntos Educacionais, sendo que nesse último trabalho até os dias atuais.

Todos esses meus locais de emprego fazem parte da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT), que possui 1.681.363 matrículas, 656 unidades, 12.951 cursos em 2023 (Brasil, 2025). A RFEPCT é composta pelos IF's, Centros Federais de Educação e Tecnologia, Colégio Pedro II, Universidade Federal Tecnológica do Paraná e Escola Técnicas Vinculadas a algumas Universidades Federais. De acordo com o artigo 6º, inciso I, da Lei de Criação dos IF's de 2008: "os Institutos Federais têm por finalidades e características: ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas a atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional" (Brasil, 2008, p.4). Em síntese, os meus locais de profissão fazem parte de um conjunto de instituições de abrangência nacional, que tem foco em uma formação pluri curricular, interiorizada e voltada para o mercado produtivo local, integrada com pesquisa e extensão. Isso

acontece principalmente por meio da oferta do ensino médio integrado, o qual conduz a um diploma único com dupla habilitação, tanto a do ensino médio comum como a de uma profissão técnica.

Diante disso pode-se dizer que algumas dessas características diferenciam os IF's da escola pública tradicional básica, pois os alunos do ensino integrado têm oportunidade de receber uma educação unilateral que prioriza outros aspectos além do ensino. Sobre esse assunto, os Institutos Federais trabalham a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura para buscar respostas aos desafios existentes na sociedade (Pacheco, 2007). Nesse sentido a educação ofertada pelos Institutos Federais prioriza outros aspectos além do ensino, como ciência, tecnologia, cultura, principalmente por meio da integração com pesquisa e extensão.

Portanto, espera-se que esses estudantes não estejam frequentando por obrigação, já que o ensino integrado da RFEPCT é diferente e mais atrativo do que o ensino médio comum. Somando-se a isso, a matrícula é compulsória no Brasil apenas para o ensino médio regular comum (inexistente nos IF's) e existem processos seletivos para entrada no ensino integrado na maioria das unidades dos IF's, o que não ocorre nas escolas públicas de ensino médio comum.

É preciso ainda frisar que, apesar dessas diferenças, as dificuldades de permanência dos alunos do ensino médio integrado são mais acentuadas que as do nível médio regular. É o que revelam os últimos índices que apontam 16,32% de evasão em 2023 nos IF's, o que significa 274.410 estudantes fora da escola (Brasil, 2025). Enquanto isso, outros números revelam um índice de evasão médio brasileiro para o ensino secundário regular em 2023 de 3,4% (Brasil, 2025).

Assim, pode-se afirmar que esta pesquisa ao tentar explicar a evasão escolar na educação básica da escola pública brasileira, não deixa de contemplar a realidade também presente na Rede Federal na qual eu trabalho, pois os dados mostram que a RFEPCT apresenta números de evasão percentualmente maiores do que o ensino médio tradicional das escolas públicas brasileiras.

Portanto o desenvolvimento desta investigação contribuirá para atender a minha inquietação de aprofundamento no tema da fuga da escola. Trabalhei em todos os cargos em funções relacionadas à assistência estudantil, permanência e êxito dos estudantes, assessoramento pedagógico das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Lidei diretamente com a problemática da ausência do aluno da instituição, pois fazia parte do meu cotidiano mediar conflitos entre alunos e professores, dificuldades

de aprendizagem, questões emocionais, familiares, de transporte, socioeconômicas entre outras. Diante dessa infinidade de situações complexas que me desafiavam, percebi ao longo de 8 anos de trabalho que muitos estudantes do ensino médio apresentavam resistência para fazer tarefas escolares, permanecer em sala, prestar atenção nas aulas, como se estivessem apáticos ao conteúdo escolar, sem interesse. Por isso, chego a essa investigação buscando aprofundar essa inquietação, tentando compreender se esse desinteresse é generalizado e se tem relação com a evasão.

Ademais, este trabalho científico auxiliará no aprimoramento do olhar sobre a fuga da escola dentro do meu ambiente profissional. Isso permitirá uma melhor compreensão do fenômeno, para entender suas possíveis causas, os atores envolvidos e prováveis ações de prevenção e combate.

Por fim, o resultado final servirá como referencial teórico e base de estudos para muitos profissionais da educação ou pesquisadores que queiram estudar o tema para trazer sugestões de ações que possam mitigar esse fenômeno que já há tanto tempo assola a educação no Brasil.

O objeto desta dissertação é a evasão escolar e o problema de pesquisa é expresso pela seguinte pergunta: “Qual é a relação existente entre a subjetividade midiática estudantil e a evasão escolar na educação básica?” O objetivo geral é: “analisar e discutir como a relação entre a subjetividade midiática estudantil e o tipo ideal de estudante que a escola espera receber conduz à evasão escolar”. Os objetivos específicos são: “analisar e discutir qual é o tipo ideal de aluno que a escola espera receber”; “analisar e discutir como é caracterizada a subjetividade midiática estudantil” e “explicar como a diferença entre a subjetividade midiática estudantil e o tipo ideal de aluno que a escola espera conduz ao desinteresse e tédio, o que leva à evasão escolar.”

Para isso, essa dissertação usa como principal ferramenta metodológica a revisão bibliográfica, pois explica o tema a partir da análise e síntese do conhecimento disponível em fontes já publicadas, como por exemplo: livros, pareceres, legislações, monografias, teses e dissertações do banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), além de artigos científicos.

O referencial teórico tem como característica marcante a interdisciplinaridade, em que predomina uma variedade de autores de diversas áreas. Assim, as principais fontes que embasam essa pesquisa são: Paula Sibilia (antropologia) em “Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão”, Rio de Janeiro: Contraponto, 2012; “O show do eu: A intimidade como espetáculo”, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008;

Cristinna Correa e Ignacio Lewkowicz (semiologia) em “Pedagogia del Aburrido”, Paidós, Argentina, 2004; Michel Desmurget (neurociência) em “A fábrica de cretinos digitais”, Vestígio, 2021; Maria Helena de Souza Patto (psicologia) em “A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia”, São Paulo, 2022. As principais categorias de análise são: educação básica, evasão escolar e subjetividade midiática estudantil.

O exame dos dados será feito por meio de uma abordagem qualitativa e exploratória. Ela é assim caracterizada pois explica um fenômeno que é complexo (evasão escolar), por meio de uma análise aprofundada do tema, partindo do contexto em que os estudantes nascidos na era digital (que tomo a liberdade de considerar como aqueles que nasceram depois de 2007, ano de lançamento do primeiro Iphone) estão inseridos, com foco na subjetividade que é produzida neles por meio do uso das redes sociais. Essa investigação busca fornecer dados numéricos relevantes para descrever esse ambiente. Ao longo dessa dissertação usarei outros sinônimos para se referir a esse público, como, por exemplo, adolescentes, jovens, usuários de mídias, estudantes, alunos, nascidos na era virtual.

Com a finalidade de auxiliar na interpretação e análise do tema, esta dissertação utiliza como ferramenta teórica metodológica os Estudos Culturais. Esse campo de estudo teve início no fim dos anos 50 e posteriormente foi associado à Universidade de Birmingham, tendo alcançado grande destaque internacional pois é uma área variável, sem preconceitos e aberta a multidisciplinaridade (Hohlfeldt, 2000). A metodologia utilizada nesse campo pode ser bem diversa, pois as pesquisas podem escolher as estratégias de construção das investigações que sejam mais adaptáveis ao seu tipo e objeto (Silva, 2011). Além disso, “Os Estudos Culturais não configuram uma” disciplina”, mas uma área onde diferentes disciplinas interagem, visando o estudo de aspectos culturais da sociedade” (Hall, 1992, p. 7).

Considerando as características dessa área de estudo, é válido supor que esta pesquisa é baseada nos Estudos Culturais, pois almeja explicar um fenômeno que faz parte da área de conhecimento da Educação (evasão escolar) por meio de uma análise da influência da cultura digital, principalmente das mídias sociais, na formação de uma maneira específica dos nascidos na era digital de ser e estar no mundo. Em suma, a presente investigação faz uma análise de aspectos culturais da sociedade para explicar um acontecimento da área educacional. Somando-se a isso, este trabalho acadêmico utiliza um referencial teórico interdisciplinar, por meio da escolha livre

de uma metodologia bem-adaptada ao problema de pesquisa, objetivo geral e objetivos específicos. Dessa maneira a presente exploração está alinhada com os Estudos Culturais, os quais servirão de apoio para o início das discussões do conteúdo dos capítulos.

Os objetivos de cada capítulo são os seguintes: “analisar e discutir qual é o tipo ideal de aluno que a escola espera receber”; “analisar e discutir como é caracterizada a subjetividade midiática estudantil” e “explicar como a diferença entre a subjetividade midiática estudantil e o tipo ideal de aluno que a escola espera conduz ao desinteresse e tédio, o que leva à evasão escolar.”

## **1 ANÁLISE E DISCUSSÃO SOBRE O TIPO IDEAL DE ALUNO QUE A ESCOLA ESPERA RECEBER**

O presente capítulo traz noções gerais sobre o neoliberalismo, conceituando e o relacionando a um contexto de globalização econômica e expansão dos organismos internacionais, com enfoque na Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Dá uma visão geral sobre essa entidade e seus mecanismos de regulação e influência na educação, principalmente no Brasil, por meio do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes). Logo em seguida, parte para uma análise detalhada das habilidades exigidas dos alunos pelo PISA, para então relacionar a um tipo ideal de estudante, que tanto é esperado pela OCDE (executor do PISA), como pelas escolas brasileiras.

### **1.1 O contexto neoliberal e a OCDE**

O contexto econômico dos pós 1980 é marcado pelo início da expansão da globalização econômica mundial baseada na flexibilização do comércio, trabalho, fluxo de capitais, na revolução da informática, microeletrônica entre outros aspectos que foram essenciais para o florescimento de um sistema mundial chamado neoliberalismo. Ele pode ser definido como um conjunto padronizado de normas globalmente aceitas, que espalham a lógica capitalista para todas as áreas da sociedade, inclusive para a esfera educacional (Dardot; Laval, 2016). Ademais, “o neoliberalismo é o alargamento do espaço privado (os interesses de mercado) e o encolhimento do espaço público dos direitos” (Chauí, 2014, p. 29).

Os apoiadores desse sistema estão espalhados nos mais diversos lugares, o que facilita a sua disseminação. Sobre isso, Harvey, (2013, p. 13) afirma que:

Os defensores da proposta neoliberal ocupam atualmente posições de considerável influência no campo da educação (nas universidades e em muitos “bancos de ideias”), nos meios de comunicação, em conselhos de administração de corporações e instituições financeiras, em instituições-chave do Estado (áreas do Tesouro, bancos centrais), bem como em instituições internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio (OMC), que regulam as finanças e o comércio globais.

Diante do exposto, pode-se dizer que existe uma influência neoliberal na área educacional, por meio da atuação dos organismos internacionais, principalmente da OCDE). Sobre isso, Souza (2009, p.42) explica:

A OCDE propõe-se a ofertar assessoria técnica aos governos para o desenvolvimento de políticas domésticas e internacionais acerca de governança corporativa, da economia da informação e dos desafios de uma população que está envelhecendo. Sua base política é de origem social liberal, mantendo premissas básicas do neoliberalismo como, por exemplo, a redução dos direitos trabalhistas por meio da flexibilização do trabalho, e, ao mesmo tempo, incorporando demandas da sociedade civil, como ampliação do acesso à educação, de modo a garantir um discurso hegemônico que visa a coesão social

A OCDE foi criada de forma oficial em 1961, com origem na Organização Europeia de Cooperação Econômica (OECE), fundada em 1948 para zelar do Plano Marshall — programa dos Estados Unidos para reconstrução da Europa após a Segunda Guerra Mundial. Com o passar dos anos, a OECE progrediu e em 1961 foi transformada na OCDE, com a entrada de países não europeus como os Estados Unidos e o Canadá. Assim ela conta atualmente com 38 países, sendo que o Brasil é um Estado colaborador. Ela é uma instituição criada no contexto dos pós 1945 para ajudar os países europeus afetados pelo conflito, porém nos dias atuais está focada em influenciar na política dos países-membros e colaboradores por meio da produção dos mais variados tipos de documentos que mostram um caminho para o progresso em diversas áreas, sendo que a educação é uma delas (Pereira, 2018). O enfoque da OCDE na educação é demonstrado pela enorme estrutura administrativa dedicada a essa área, notadamente pela existência de um departamento específico. Sobre esse assunto, Pereira afirma que (2018, p.5):

A Direção de Educação da OCDE atua em quatro eixos: a primeira infância e escolas; habilidades além da escola; inovação na educação e pesquisa e conhecimento de gestão. Ela é constituída por um escritório central do diretor com uma unidade de apoio; três divisões administrativas: Divisão de Análise de Indicadores, Divisão de Infraestrutura e Gestão da Educação e Divisão de Políticas de Educação; o Programa de Cooperação Econômica com Países não-membros e o Centro para Pesquisa e Inovação (CERI). Como dissemos já em 1968, ou seja, após sete anos da fundação da OCDE, foi fundado o CERI, portanto, ele é o espaço pioneiro da organização e atesta seu reconhecimento da educação como um campo importante para o organismo. Atualmente o CERI coordena o processo de coleta e análise dos indicadores em educação, e diversos programas e projetos da organização. Os principais programas da OCDE são:

Programa do Sistema de Indicadores (INES); Avaliação do Ensino Superior e Resultados de Aprendizagem (AHELO); Assessoria Política e Implementação (PAI); Programa de Gestão Institucional do Ensino Superior (IMHE); Programa para a Avaliação Internacional de Competências do Adulto (PIAAC); Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS); Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA).

Assim, toda essa estrutura da OCDE voltada para a educação tem o objetivo de disseminar um ensino global que tem a finalidade de formar um capital humano. Sobre isso Keeley (2007, p.5) afirma:

Educação é o fator-chave na formação do capital humano. Pessoas com melhor educação tendem a ter rendas mais altas – um benefício que também se reflete em crescimento econômico melhorado. Mas o impacto do capital humano vai além da economia. Aumentar o capital humano aumenta os níveis de saúde, o envolvimento com comunidade e as perspectivas de emprego. De fato, à medida que a globalização aumenta a necessidade de habilidades tecnológicas e adaptação, a importância do capital humano só aumentará nos próximos anos. *(tradução nossa)*

Portanto será necessário analisar o principal programa da OCDE que influência na formação desse capital humano, que é o PISA, pois a partir dele será possível compreender o tipo ideal de estudante esperado pela OCDE e pelas escolas.

## **1.2 Definição e contextualização do PISA e a regulação da educação brasileira**

O contexto de surgimento do PISA é o da década de 1990, na qual estava florescendo a globalização econômica e o neoliberalismo descrito anteriormente, os quais influenciaram reformas principalmente nos países do Sul global. Essa mentalidade reformista também estava presente nas discussões sobre os rumos da educação mundial, principalmente na Conferência Mundial de Jontiem, em 1990. Ela propunha uma mudança de foco da educação, de acordo com Torres (2001), “de educação para toda gente para educação para os mais desfavorecidos economicamente; de necessidades indispensáveis para necessidades ínfimas; de foco na aprendizagem para melhoria e a avaliação dos números provenientes do rendimento escolar (Torres, 2001).

Diante dessa necessidade de estabelecer parâmetros para mensurar a qualidade da educação internamente nos países signatários de Jontiem, a qual o Brasil ratificou, a OCDE lançou em 1997 o PISA, sendo que nosso país o adotou desde sua primeira edição em 2000, apesar de não fazer parte da OCDE como membro pleno. De acordo com a OCDE (2023, p.3):

O PISA é uma avaliação do desempenho dos alunos nas áreas de matemática, leitura e ciências para mensurar a capacidade dos educandos em usarem o que aprenderam dentro e fora das escolas para sua plena participação na sociedade. O exame, também, coleta informações sobre as atitudes e motivações dos estudantes e avalia habilidades como resolução colaborativa de

problemas, competência global e pensamento criativo. Busca compreender se os discentes estão preparados para resolver problemas complexos, pensar criticamente e comunicar de forma eficaz no século XXI. *(tradução nossa)*

Essa avaliação internacional em larga escala é relevante pois a partir dos resultados dela os tomadores de decisão utilizam dados para avaliar o conhecimento e as competências dos estudantes no seu território, estabelecendo padrões de comparação para melhorar a educação ofertada, além de entender os defeitos e as qualidades do seu próprio sistema de ensino (OCDE, 2023). Além disso, o exame tornou-se um instrumento de regulação para cada país participante, inclusive o Brasil, como explica Carvalho (2009, p.1017):

[...] Instrumento de ação pública que reúne e entrelaça componentes técnicas (medida, cálculo, procedimento) e sociais (representações, símbolos) e que tanto é portador de representações e de problematizações específicas do universo educativo, como participa na organização das relações sociais específicas entre atores, introduzindo regras, normas, procedimentos que intentam dar estabilidade e previsibilidade à ação coletiva e individual no universo educativo [...].

Ademais a avaliação tem relevância para a área da educação, pois tem sido utilizada para confirmar decisões políticas, além de estimular discussões e investigações na área de ensino (Carvalho, 2011). Por isso, é um instrumento que os mais diversos atores utilizam para problematizar ou apresentar soluções para a área educacional.

Assim, o governo brasileiro adotou o índice do PISA como parâmetro para alcançar uma meta estratégica de ação do Plano Nacional de Educação (PNE) que de acordo com o anexo Metas e Estratégias, a Meta 7 é “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB”. E a estratégia 7.11 é “melhorar o desempenho dos alunos da educação básica nas avaliações da aprendizagem no PISA, tomado como instrumento externo de referência, internacionalmente reconhecido, de acordo com as seguintes projeções:

**Tabela 1** Projeção das avaliações da aprendizagem no PISA entre os anos de 2015 e 2021.

PISA	2015	2018	2021
Média dos resultados em matemática, leitura e ciências	438	455	473

Fonte: Dados extraídos de (Brasil, 2014, p.7).

Deste modo é possível concluir que a OCDE vem moldando e regulando a educação brasileira por meio do PISA, tomado como parâmetro para a qualidade educacional no Brasil, como mostrado na tabela acima. Além disso o organismo realiza confecção de relatórios, visitas e monitoramento *in loco* e submissão dos seus indicadores de políticas públicas (exemplo do PISA) a comparação com outros países (Pereira, 2016), o que é facilitado pela relação próxima do Brasil com o organismo.

Essa ligação vem ocorrendo de forma contínua desde aproximadamente 1990. Em relação à educação, a interlocução ocorre por meio do INEP, que é considerada uma entidade estratégica para a OCDE, assim como para o Brasil, que tem uma relação muito estreita com o organismo (Hypolito; Jorge, 2020), conforme explica o ex-secretário Gurría (2022, p. 255):

Com um Produto Interno Bruto de US\$ 3,147 trilhões e uma população de 208 milhões de habitantes, o Brasil é a sétima maior economia do mundo. É o terceiro maior país não membro da OCDE e, nas últimas duas décadas, tem sido o parceiro chave mais engajado com a OCDE e uma fonte valiosa de experiência em políticas públicas.

A partir dessa proximidade, o próprio sistema nacional de educação foi se moldando à dinâmica de avaliação em larga escala e criando sistemas de avaliações nacionalmente unificados para medir as competências dos alunos e a qualidade da educação, como por exemplo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e Prova Brasil.

O IDEB surgiu no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que foi oficializado pelo Ministério da Educação em 2007 e tinha o objetivo de aperfeiçoar a qualidade do ensino. Sendo assim, conforme Silva (2014, p.119):

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é uma ferramenta de acompanhamento das metas de qualidade do PDE para a educação básica, elaborado a partir de estudos realizados pelo INEP em parceria com organismos internacionais. O IDEB combina dois parâmetros: as médias de desempenho dos alunos nas avaliações (Prova Brasil, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM) e o fluxo escolar (taxa de reprovação, repetência e evasão escolar, obtidos no Censo Escolar). Numa escala que vai de zero a dez, foram estabelecidas como meta a média de 6,0, que corresponde ao índice obtido pelos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a ser alcançada pelas redes de ensino até 2022, ano do bicentenário da independência do país.

Já em relação à Prova Brasil, de acordo com Silva (2014, p.147):

Em 2005, a necessidade de individualizar os indicadores, levou o INEP a criar a Prova Brasil, com os mesmos procedimentos do SAEB, mas que permitiu a divulgação dos resultados por municípios e por escolas. A Prova Brasil é realizada a cada dois anos e abrange os estudantes matriculados no quinto e nonos anos do ensino fundamental, em escolas da rede pública de ensino e

avalia as habilidades em língua portuguesa, especificamente em leitura, e em matemática com o foco na resolução de problemas, dos estudantes. O padrão de desempenho é calculado a partir de uma média de cada escola participante da Prova Brasil, expressa em uma escala de 0 a 500 pontos, em dez níveis crescentes do quinto ao nono ano. Junto com a Prova Brasil, os estudantes, professores e diretores também respondem a um questionário socioeconômico.

Desse modo, pode-se dizer que os instrumentos e avaliações em larga escala criados no Brasil são muito parecidos com a essência do PISA e são uma forma da OCDE regular a educação brasileira, com o objetivo de formação de um capital humano. Outro meio de influência foi o estímulo a reformas educacionais no Brasil, como o Pacto pela Educação em Goiás. Ele foi uma ferramenta de reforma na educação básica goiana no governo de Perillo (2011-2014), que revela regionalmente o que acontecia nacionalmente, como a internacionalização da política pública educacional, por meio da standardização do ensino, voltado para a formação de um empregado com habilidades em conhecimentos de leitura, matemática, ciência e tecnologia para atender aos interesses do mercado (Silva, 2014). Essa reforma estabelecida em Goiás, teve o objetivo de adequar os estudantes para o mercado de trabalho exatamente de acordo com suas necessidades (Rossi, 1978). Portanto, esse caso é só um exemplo de como a política educacional em uma unidade da federação brasileira estava empenhada em atender aos interesses dos grandes organismos internacionais, principalmente da OCDE.

Assim pode-se dizer que no discurso teórico da OCDE e de alguns autores o PISA serve para corrigir os erros da política educacional de cada país e melhorar a qualidade. Entretanto o que ocorre na prática é o estabelecimento de um padrão único de comparação por meio do ranking internacional das notas, o que parece benéfico, porém esconde outras intenções da OCDE.

Dessa forma, o resultado prático é o uso dos resultados do PISA, principalmente nos países menos desenvolvidos, para validar um discurso de precariedade do sistema público, que só seria resolvido por meio do aumento da participação de atores privados na educação, da diversificação das fontes de financiamento e da diminuição da participação estatal, o que estimularia a privatização do ensino público. Portanto para que tudo aconteça, aparece o argumento da necessidade de reformas educacionais que serviriam para resolver as mazelas da educação. Porém o que se observa depois das reformas são consequências danosas para a educação como: vinculação da qualidade a índices; perda da autonomia docente; precarização do trabalho do pro-

fessor; padronização do olhar sobre as escolas; intensificação da competição entre elas na disputa por recursos públicos entre outros.

Por tais razões, além de influenciar e regular a educação brasileira, a OCDE também faz ingerência na educação do Brasil, diminuindo a autonomia da política pública de educação no Brasil. Além do mais, o organismo por meio do PISA contribui para moldar na política de educação brasileira um tipo ideal de estudante com características bem alinhadas aos seus princípios e relacionadas com as competências e habilidades exigidas desses alunos nas áreas de matemática, leitura e ciências.

### **1.3 Descrição das competências avaliadas no PISA**

É notório que o PISA de 2022 teve um grande enfoque nas competências ligadas ao século XXI, as quais têm relação direta com o que a OCDE conceitua como competência socioemocional, que segundo suas diretrizes têm papel fundamental no desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional do educando, como afirma a OCDE (2023, p.59):

As competências sociais e emocionais desempenham um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, estimulando o seu crescimento como indivíduos completos. Os dados do PISA mostram que os aspectos sociais e emocionais também estão relacionados com o desempenho dos alunos em matemática. Em média, nos países da OCDE, os alunos curiosos ou persistentes obtiveram cerca de 11 pontos a mais em matemática. Os alunos que eram mais capazes de controlar as suas emoções ou eram resistentes ao stress também superaram os seus pares em cerca de seis pontos. As descobertas destacam como a cognição e a emoção são ingredientes interligados do sucesso acadêmico. Embora a relação possa ser pequena, mesmo os efeitos limitados podem ter um grande impacto nos resultados ao longo do tempo. Além de terem um melhor desempenho, os alunos com elevadas competências sociais e emocionais estavam mais envolvidos na aprendizagem à distância, embora a natureza causal e a direção destes efeitos não possam ser discernidas a partir dos dados. [ ... ]. Mas, ao cultivar competências sociais e emocionais no quadro educativo, as escolas podem ajudar a apoiar o sucesso pessoal, acadêmico e profissional dos alunos. Além da sala de aula, essas habilidades são cada vez mais valorizadas na força de trabalho moderna. Os empregadores procuram indivíduos que possam colaborar, comunicar de forma eficaz e adaptar-se a ambientes de trabalho dinâmicos. Ao promover competências sociais e emocionais, a educação equipa os jovens de 15 anos com as ferramentas para gerir o stress, adaptar-se a contratempos e promover a resiliência e uma mentalidade positiva. Todos os atributos e competências necessárias para o sucesso no futuro mercado de trabalho. (*tradução nossa*)

Em 2022 os estudantes ainda foram avaliados em sua competência para um domínio inovador: pensamento criativo. Esse último tem relação direta com as capacidades que os educandos do século XXI precisam, pois as empresas necessitam cada dia mais de novas ideias e conhecimentos para fazer face aos novos problemas

(OCDE, 2023). Ademais, o PISA buscou avaliar competências do século XXI, que são: pensamento crítico, criatividade, pesquisa e investigação, autodireção, iniciativa, persistência, uso da informação, pensamento sistêmico e reflexão. Essas habilidades não surgiram espontaneamente, mas foram fruto de um longo período de discussões dentro dos organismos internacionais, o que levou a OCDE a patrocinar um projeto de pesquisa chamado: “O Futuro da Educação e as Habilidades: uma estrutura para 2030”, no qual 25 países são envolvidos em um estudo transnacional sobre o currículo, em que a incorporação dessas competências é estudada. (OCDE, 2023) Em adição a isso, a OCDE publicou o estudo “PISA 2021 Matemática: uma perspectiva ampliada”, que defende a inclusão dessas competências dentro de disciplinas específicas.

Para além dessas competências socioemocionais, ainda é necessário analisar o que cada área de conhecimento do PISA busca avaliar. A área da matemática no PISA, segundo a OCDE (2023, p.14):

Busca avaliar a capacidade do educando de raciocinar matematicamente e formular, empregar e interpretar a matemática para solucionar problemas nos mais variados contextos. Inclui a mensuração da habilidade em usar conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas para prever fenômenos. Além disso, auxilia os estudantes a entender o papel que a matemática desempenha, para ajudá-los a realizar julgamentos e tomar decisões melhores embasadas, como cidadãos do século XXI engajados e reflexivos. Além disso, a capacidade de raciocinar matematicamente, formular, empregar e interpretar a matemática para solucionar problemas nos mais variados contextos é definida como alfabetização matemática e envolve a habilidade de avaliar situações, selecionar estratégias, chegar a conclusões lógicas, desenvolver e descrever além de reconhecer como elas podem ser aplicadas. Muitos atribuem o ensino fundamental como o principal para o desenvolvimento da alfabetização matemática que pressupõe: compreensão do sistema de quantidades, números e propriedades algébricas por meio da abstração e representação simbólica; reconhecimento de estruturas matemáticas, relações funcionais entre quantidades e regularidades, usando do modelo matemático como uma forma de ver o mundo (como exemplo os surgidos nas ciências físicas, biológicas, sociais, econômicas e comportamentais). Ademais, implica o entendimento do fenômeno da variação como o ponto crucial da disciplina de estatística, além do entendimento sobre resolução de problemas, a qual envolve formulação de situações matematicamente, uso de conceitos matemáticos, fatos, procedimentos e raciocínio além de interpretação, aplicação e avaliação de resultados matemáticos. *(tradução nossa)*

No exame de 2022 a área de matemática foi dividida em oito níveis de proficiência, indo do mais básico (número 1.c) até o mais avançado (número 6). O nível de proficiência 2 é considerado o nível mínimo de habilidades que o educando deve ter para participar plenamente da vida social e aqueles estudantes que não atingem essa nota mínima são considerados de baixo desempenho (OCDE, 2023). Assim o tipo de perfil de aluno que o PISA espera encontrar, é aquele aluno (nível 2) com nota entre 420 e 481, que deve possuir as seguintes habilidades, de acordo com a OCDE (2023, p.24):

Reconhecer situações em que precisa projetar estratégias simples para resolver problemas, incluindo a execução de simulações diretas envolvendo uma variável como parte de sua estratégia de solução; extrair informações relevantes de uma ou mais fontes que usam modos de representação um pouco mais complexos, como tabelas bidirecionais, gráficos ou representações bidimensionais de objetos de três dimensões; compreender de forma básica as relações funcionais e resolver problemas que envolvam proporções simples; interpretar literalmente os resultados. *(tradução nossa)*

Já em relação às competências de leitura: “o PISA mede a capacidade de um indivíduo compreender, usar, avaliar, refletir e se envolver com textos para atingir seus objetivos, desenvolver seu conhecimento e potencial, e participar na sociedade.” (OCDE, 2023, p.14). Isso enfatiza um tipo de perfil de aluno esperado, que é aquele estudante (nível 2) com nota entre 407 e 479, que de acordo com a OCDE (2023, p.100):

Consegue identificar a ideia principal em um trecho de texto de extensão moderada; pode compreender relações ou interpretar significados dentro de uma parte limitada do texto, quando a informação não é proeminente, por meio da produção de inferências básicas e/ou quando o(s) texto(s) inclui(em) alguma informação que distraia. Ele sabe selecionar e acessar uma página em um conjunto com base em *prompts* explícitos, embora às vezes complexos, e localiza uma ou mais informações com base em vários critérios parcialmente implícitos. O leitor no Nível 2 pode, quando explicitamente instruído, refletir sobre o propósito geral, ou sobre o propósito de detalhes específicos, em textos de extensão moderada. Ele reflete sobre características visuais ou tipográficas simples. Compara afirmações e avalia as razões que as sustentam com base em declarações curtas e explícitas. As tarefas no Nível 2 podem envolver comparações ou contrastes baseados em uma única característica do texto. As tarefas reflexivas típicas neste nível permitem que o leitor faça uma comparação ou várias configurações entre o texto e o conhecimento externo, com base em experiências e atitudes pessoais. *(tradução nossa)*

Já sobre as competências na área de ciências, o PISA envolve, conforme a OCDE (2023, p.14):

A capacidade do educando se envolver com questões relacionadas com a ciência e com as ideias da ciência, como cidadão reflexivo. Um estudante alfabetizado na área de ciências está disposto a envolver-se num discurso fundamentado sobre ciência e tecnologia, o que requer competências para explicar fenômenos cientificamente, avaliar e conceber investigações científicas e interpretar dados e evidências cientificamente. *(tradução nossa)*

Isso enfatiza um tipo de perfil de aluno que o PISA espera encontrar, que é aquele estudante (nível 2) com nota entre 410 e 483, que segundo a OCDE (2023, p.103) é:

Capaz de se envolver com questões relacionadas com a ciência e com as ideias da ciência, como cidadão reflexivo. Uma pessoa cientificamente alfabetizada disposta a envolver-se num discurso fundamentado sobre ciência e tecnologia, o que requer competências para explicar fenômenos cientificamente, avaliar e conceber investigações científicas e interpretar dados e evidências cientificamente. *(tradução nossa)*

Portanto a partir dessa análise é possível observar que a OCDE busca um tipo de discente que possui características bem específicas, as quais serão exploradas a seguir.

#### **1.4 O tipo ideal de estudante para as escolas**

Nos documentos que embasam o PISA, a OCDE reconhece que o mundo está passando por mudanças aceleradas, promovidas pela globalização econômica, e por isso tem como principais características: a dinamicidade, a competitividade, a instabilidade, em todas as áreas, inclusive no mercado de trabalho. Assim, esse organismo internacional espera um aluno neoliberal, ou seja, aquele que está preparado para enfrentar todo esse novo contexto de incerteza em todas as áreas. É o que explica Dardot e Laval (2016, p.323):

A racionalidade neoliberal produz o sujeito de que necessita ordenando os meios de governá-lo para que ele se conduza realmente como uma entidade em competição e que, por isso, deve maximizar seus resultados, expondo-se a riscos e assumindo inteira responsabilidade por eventuais fracassos.

É possível notar esse enfoque ao longo dos documentos que norteiam o PISA, pois o foco está no desenvolvimento de competências socioemocionais, ou competências do século XXI citadas anteriormente. Elas estão relacionadas com uma capacidade de adaptabilidade e flexibilidade dos indivíduos a situações imprevistas em todas as áreas da vida, inclusive na profissional. Isso revela um êxito da pessoa na gestão das dificuldades, já que a dinamicidade é uma exigência constante. Essas habilidades são importantes, pois são valorizadas no mercado de trabalho (OCDE,2023) e o estudante precisa desenvolvê-las, pois a função da educação é formar o aluno adaptável as necessidades do capital. Assim é possível dizer que o principal objetivo da OCDE é forjar um aluno flexível e adaptável, que tem foco na resolução de problemas, ou seja, um sujeito neoliberal. Por tais razões, é lícito afirmar que a essência está em formar um aluno neoliberal.

Para o neoliberalismo “a educação é encarada como adestramento de mão de obra para o mercado. Concebida com o capital, é um investimento e, portanto, deve gerar lucro social” (Chauí, 2014, p.56). Além disso, segundo Lenoir (2013) a função da escola neoliberal é assegurar o capital humano necessário para as firmas e garantir desde a infância, a inserção individual enquanto capital humano, na lógica do mercado. Assim, esse capital humano pode ser entendido como a diferenciação que cada

pessoa possui, não sendo exatamente relacionado à capacidade laborativa ou de execução de atividades físicas, mas aos conhecimentos e características que cada indivíduo tem para evoluir em diversas áreas e contextos em transformação, criando soluções para desafios imprevisíveis (Sibilia, 2012). Além disso, o culto à eficiência invade a organização escolar. A ideia de escola produtora de conhecimento e de mão de obra qualificada leva à consideração sistêmica dos alunos como *inputs* (matérias-primas) a serem moldadas, instruídas, de tal modo que, ao deixarem a escola como “produtoras” (*outputs* do sistema escolar), teriam adquirido habilidades novas e maior capacitação para o trabalho (Rossi, 1978).

Em síntese, pode-se afirmar que a OCDE por meio do PISA deseja um aluno que é um capital humano, pois segundo esse organismo a principal finalidade da educação é formar esse capital. Por tais razões, o tipo de estudante esperado pela OCDE é aquele que é um capital humano neoliberal. Em outras palavras é o aluno que está inserido plenamente na lógica concorrencial do sistema capitalista e por isso está a todo momento buscando aprendizagem e qualificação constantes para ser melhor que os demais. Para sobreviver a todo esse contexto de incerteza, esse estudante deve desenvolver competências socioemocionais, como as do século XXI citadas nos documentos do PISA, para que consiga ser cada vez mais adaptável e flexível. Embora todas essas características desse perfil ideal de estudante sejam relevantes, ainda é necessário explicar como as habilidades esperadas dos alunos para as áreas de matemática, leitura e ciências revelam alguns outros traços do perfil de discente que a OCDE espera por meio do PISA.

Algumas das habilidades presentes na descrição das competências requeridas para as três áreas do conhecimento avaliadas no PISA são compreender, interpretar e avaliar, dentre tantas outras citadas anteriormente na descrição do perfil de aluno esperado para cada área do conhecimento no PISA. Essas capacidades envolvem funções mais refinadas do cérebro e por isso são adquiridas e desenvolvidas por meio da educação formal (ensino do conteúdo das disciplinas nas escolas), pois a criança não nasce pronta com essas habilidades e por isso somente consegue desenvolvê-las por meio do aprendizado do conhecimento historicamente acumulado ensinado nas escolas.

A educação formal pode ser entendida como os atos, atitudes e atividades que levam o indivíduo numa relação com o outro (mundo, ser humano, objeto, natureza) à cultura letrada e de posse dela entrar em um tensionamento com a realidade construí-

da a sua volta, entendendo-a. Nesse sentido, o ensino formal exige práticas que necessitam de concentração, aprofundamento, e por causa disso um esforço mais duradouro, pensativo, reflexivo e por vez contínuo (Silva, 2010). O ensino por ser construído essencialmente dentro das escolas pressupõe um tipo de subjetividade que é própria da instituição escolar (subjetividade pedagógica), que permitirá que o educando desenvolva aquelas capacidades e habilidades requeridas pelo PISA nas três áreas específicas. Em outras palavras, é necessário que o aluno tenha um conjunto específico de características exigidas pela escola para que ele passe por ela.

A subjetividade de acordo Coreia e Lewkowicz (2004) é uma maneira específica das pessoas se comportarem no mundo e com o mundo, dentro da realidade prática, em outras palavras, ela é uma série de ações criadas e reiteradas que os indivíduos realizam para estar no mundo ou passar por uma situação, ou ainda uma forma específica dos indivíduos lidarem com o real. Em adição a isso, é necessário dizer que existem vários tipos de subjetividade, a depender do tipo de instituição que está influenciando aquela maneira específica de agir, como por exemplo: a universidade reproduz subjetividade universitária, a família subjetividade familiar, a escola subjetividade pedagógica e assim por diante. Portanto, é preciso aprofundar sobre a subjetividade pedagógica, que tem relação direta com a educação formal, pois ela é o tipo de aluno esperado pelas escolas. Nesse sentido Coreia e Lewkowicz, (2004, p.49) explicam:

Assim, existem um conjunto de práticas que é característico dessa subjetividade, como por exemplo: tenho que ler um livro para a escola ou universidade. Estou obrigado a sublinhá-lo, a identificar ideias principais, a relacionar as ideias desse livro com a de outro, a realizar uma ficha bibliográfica, a localizá-lo em um conjunto de bibliografia ou no programa da matéria, a produzir um resumo, a responder *slogans*, ainda tenho que me submeter a um ritual chamado avaliação que me avaliará o desempenho em todas as operações anteriores: sou uma subjetividade pedagógica. O conjunto dessas operações que o sujeito realiza por meio de um grande número de práticas institui a subjetividade. Notadamente, as operações mencionadas requerem memorizar; a memória é uma condição essencial para levá-las a cabo e se institui como um efeito das práticas pedagógicas; [...] mas sempre concentrado: focado em um ponto e separado de qualquer estímulo que interfira nessa relação de intimidade (e de interioridade) que estabeleço com a minha consciência para pensar.  
(tradução nossa)

Assim, pode-se dizer que a subjetividade pedagógica é um conjunto de práticas que a escola requer do estudante para que ele permaneça nela, ou seja, são algumas características necessárias para a aprendizagem formal como: memória, atenção e concentração. Ademais, ao ler, estudar ou escrever como propõe o dispositivo escolar, por exemplo, experimenta-se um tempo cumulativo, linear e ascendente: cada momento requer uma etapa anterior que lhe dê sentido e coerência, como um avanço gra-

dativo que se enquadra na lógica racional do progresso. Assim, a escola é uma instituição que cobra dos educandos a manutenção de certas características e a realização de certas ações para nelas ficar (Sibilia, 2012). Diante disso, é possível afirmar que a subjetividade pedagógica é resultado da existência de uma instituição escolar e a partir disso são feitos vários pressupostos sobre como o estudante deve se comportar nela.

Portanto, pode-se afirmar que o aluno esperado pela OCDE por meio do PISA é neoliberal, ou seja, um sujeito adaptável, flexível e sempre pronto ao constante aperfeiçoamento do seu capital humano. Entretanto, a OCDE também deseja que esse discente desenvolva um nível mínimo de competências nas áreas de matemática, leitura e ciências. Para que isso ocorra, esse aprendiz deve possuir as habilidades requeridas pela subjetividade pedagógica, como por exemplo: memória, atenção, concentração. E é somente por meio disso que o estudante avaliado no PISA poderá desenvolver aquelas habilidades citadas no documento do exame, como por exemplo: interpretar, deduzir, analisar entre outras tantas. Essa relação fica bem clara quando, de acordo com Ullastres (2005), analisa-se o que é necessário para a leitura (uma das habilidades avaliadas no PISA). Essa competência põe em ação um conjunto de habilidades bem diferentes: necessita de tempo, tranquilidade, interesse e perseverança para entender um texto e aproveitá-lo.

Portanto, em resumo, o aluno ideal para a OCDE é aquele que mescla características neoliberais com as da subjetividade pedagógica, em outras palavras: é um sujeito adaptável, flexível e extremamente atento, concentrado no conteúdo escolar. E pode-se ir mais longe e afirmar que o discente ideal para a OCDE é o mesmo esperado pelas escolas brasileiras, já que o PISA se consolidou no Brasil como um grande instrumento de regulação da educação e por isso também molda o perfil do aluno aguardado nos colégios brasileiros.

Entretanto os educandos da educação básica brasileira não estão somente expostos a instituição escolar ao longo do seu dia, pois a presença de outros dispositivos que produzem algum outro tipo de subjetividade é marcante. No caso deste estudo, o foco é o uso das redes sociais, que traz consequências negativas para os estudantes, como por exemplo a redução do tempo de leitura (habilidade requerida pelo PISA) como revelam os dados da pesquisa realizada por Merga e Roni (2017) com estudantes de 4 a 6 anos na Austrália. Ademais, o contrário também vale, ou seja, diminuir o

tempo de tela aumenta o tempo de leitura e a qualidade da atividade (Desmurget, 2023). Nesse sentido Desmurget (2023, p.79) revela que:

Avaliação após avaliação, os estudantes do Império do Meio ridicularizam seus colegas não asiáticos de maneira espantosa. Essa superioridade reflete, por um lado, a existência de escolhas políticas fortes e autoritárias (como a regulamentação rigorosa do uso recreativo de dispositivos eletrônicos) e, por outro lado, como demonstra a manutenção de um alto nível de desempenho entre as crianças chinesas que emigraram para outros países, a persistência de valores culturais firmemente enraizados na disciplina, na excelência, no trabalho e no sucesso escolar. Valores cada vez mais distantes de nossos estilos de vida ocidentais, hoje voltados para o lazer, o consumo e o lucro (se necessário, em detrimento das crianças e de seu desenvolvimento).

Dessa forma, será necessário analisar e descrever a subjetividade midiática estudantil (nova maneira de se comportar no mundo que é fruto do uso das redes sociais) pois as mídias sociais além de prejudicarem o tempo de leitura, instituem uma maneira de se comportar no mundo bem peculiar.

## **2 ANÁLISE E DISCUSSÃO SOBRE A SUBJETIVIDADE MIDIÁTICA**

O presente capítulo visa explicar e discutir o que é a subjetividade midiática. Para isso faz uma análise do contexto de excesso de estímulos e de telas recreativas, principalmente das redes sociais, notadamente dos nascidos na era virtual. Busca explicar o mecanismo de funcionamento dessas mídias e como elas seduzem e influenciam a construção de uma subjetividade nos jovens. Por fim explica quais são as principais características dessa maneira de agir e como a intensa utilização das plataformas sociais influencia nisso.

### **2.1 Descrição do contexto dos nascidos na era digital**

A sociedade está passando por mudanças e transformações muito aceleradas, provenientes da revolução tecnológica das últimas décadas, principalmente por meio do surgimento da Internet e das novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). Elas são definidas como a união de distintas mídias em apenas um aparelho, por meio da tecnologia digital (Valente, 2005). Alguns pesquisadores ainda utilizam o conceito mais antigo e restrito de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no plural ou Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) no singular. Por isso, se ele aparecer em alguma citação desta pesquisa não se deve julgar como incoerente.

Dados de uma pesquisa<sup>1</sup> mostram os seguintes números, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2022, p1):

Em 2021 82,2% das pessoas entre 10 e 13 anos usava Internet, em 2022 era de 84,9%. Já entre 14 e 19 anos esse número era 91,8% em 2021 e de 94,1% em 2022. Em relação ao equipamento de acesso à Internet, o celular foi o principal com 98,9% em 2022. Já em relação as finalidades de uso foram assim em 2022: conversar por chamada de voz ou vídeo com 94,4%; enviar ou receber mensagens de voz, texto ou imagem com 92%; assistir a vídeos, inclusive programas, séries e filmes com 88,3% usar redes sociais com 83,6%.

Esses números revelam uma tendência de aumento no uso da Internet entre os mais jovens, em que o celular é o principal aparato utilizado. Nesse contexto há um predomínio de atividades recreativas, com destaque para programas, vídeos, séries e filmes com 88,3%. Além disso, pode-se observar que o uso para recreação é mais marcante nos mais jovens, observado nos números sobre o tempo de tela, de acordo com Desmurget (2020, p.6):

O consumo recreativo do digital – em todas as suas formas (*smartphone*, *tablets*, televisão, etc.) – pela nova geração é absolutamente astronômico. A partir dos 2 anos, as crianças dos países ocidentais acumulam diariamente quase 50 minutos diante da tela. Entre 2 e 8 anos, esse tempo é de 2h45min. Entre 8 e 12 anos, os jovens passam aproximadamente 4h45min diante dela. Entre 13 e 18 anos, eles chegam perto de 7h15min. Ao fim de um ano, isso totaliza mais de 1.000 horas para um aluno da pré-escola (1,4 meses), 1.700 horas para um estudante do nível fundamental (2,4 meses) e 2.650 horas para alunos do ensino médio (3,7 meses). Expresso em fração do tempo diário de vigília, isso resulta, respectivamente, em 20%, 32% e 45%. Ao longo dos 18 primeiros anos de vida, eles representam o equivalente a quase 30 anos letivos, ou, se preferirmos, 15 anos de um emprego em tempo integral.

Esses dados mostram informações sobre o consumo recreativo de telas dos jovens, ou seja, aquele que está relacionado ao lazer e diversão como fotos, vídeos, séries, músicas, redes sociais. Nesse sentido observa-se uma tendência de aumento do tempo de tela a partir dos 2 anos de idade de 50 minutos diários até chegar a 07:15 h diárias entre 13 e 18 anos, o que é muito alto (considerando um tempo de vigília médio diário de 16 h, significa que os adolescentes passam quase metade desse tempo em frente a uma tela). Além disso, ao levar em conta o que especialistas da Organização Mundial da Saúde (OMS) sugerem: “o tempo de tela sedentário para uma criança de três a quatro anos deve ser de no máximo uma hora diária, sendo que quanto menos melhor” (OMS, 2019, p.8.)”, o tempo passado em frente às telas está 01 hora 45 minutos além do máximo recomendado por dia pela OMS.

---

<sup>1</sup>. Disponível em [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101963\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101963_informativo.pdf). Acesso em 12 mar. 2024

Portanto observava-se entre as crianças e adolescentes um uso exagerado e abusivo das telas para fins de lazer, o qual pode ser utilizado de várias formas. Sobre isso uma pesquisa <sup>2</sup> do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (2023, p.3) mostra que:

Entre brasileiros de 09 e 17 anos aproximadamente 22 milhões (93% do total deles nessa faixa etária são usuários de Internet. Além disso, por volta de 80% afirmaram que escutar canções é sua atividade favorita, ao passo que 84% têm o hábito de ver filmes e séries por meio de *streaming*. O Whats app é a rede social que têm a preferência (80%) deles, seguida por Instagram (62%), TikTok (58%) e depois Facebook (51%).

Além disso outra investigação também revela que existe o predomínio do uso das telas para os mais variados tipos de lazer ao invés do uso para criar conteúdo, o que é uma atividade não recreativa. Sobre isso, Desmurget (2020, p.18) afirma que:

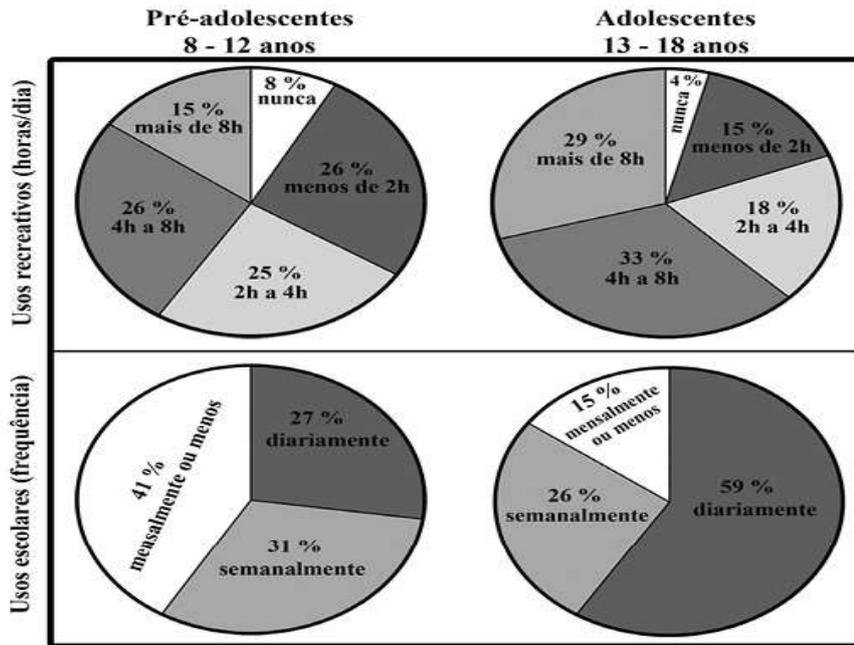
Apesar das novas acessibilidades e promessas de dispositivos digitais, a jovem geração dedica pouquíssimo tempo a criar o próprio conteúdo. A utilização de telas de mídia continua sendo dominada por jovens assistindo à TV e vídeos, jogando videogames e usando as redes sociais; o uso de dispositivos digitais para ler, escrever, conversar à distância ou criar conteúdo segue sendo irrisório.

Assim, além desses tipos de usos recreativos presentes na vida dos nascidos na era virtual, o que inclui o grande uso das redes sociais, é importante analisar o que as estatísticas revelam sobre tempo virtual utilizado para fins escolares, já que as crianças e adolescentes brasileiros conectados estão em idade de escolaridade básica obrigatória. Sobre isso:

**Gráfico 1** – Tempo gasto (horas) e frequência de usos recreativos e de usos escolares das telas por pré-adolescentes e por adolescentes.

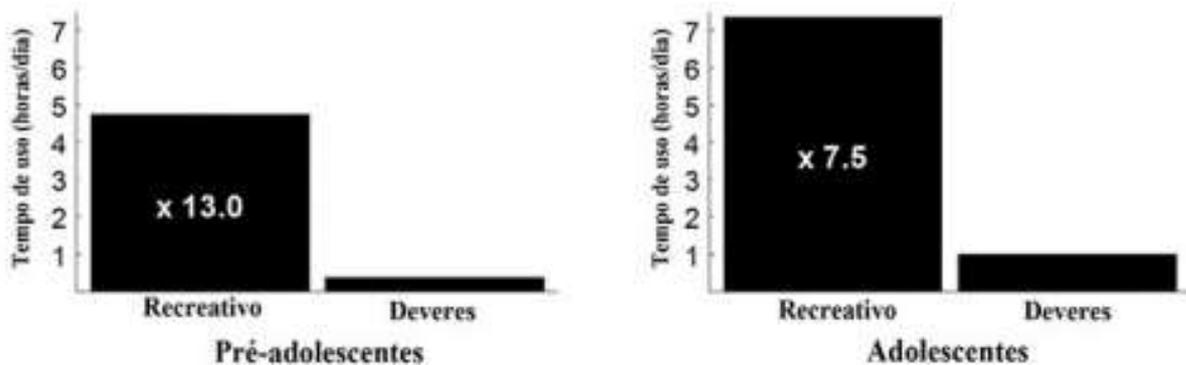
---

<sup>2</sup> Disponível em: <https://cetic.br/pesquisa/kids-online/microdados>. Acesso em 12 jun. 2024.



Fonte: Dados extraídos de Desmurget, (2021, p. 16).

**Gráfico 2** – Tempo dedicado ao uso de dispositivos digitais em casa para diversão (recreativo) e trabalhos escolares (deveres) pelos pré-adolescentes (8-12 anos) e adolescentes (13-18 anos).



Fonte: Dados extraídos de Desmurget, (2021, p. 18).

Segundo os números apresentados no Gráfico 1, 96% dos adolescentes usam diariamente as telas no intervalo de tempo entre alguns minutos e mais de oito horas diárias para lazer e diversão. Em contraste, somente 59% da população entre dessa população usa diariamente as telas para fins escolares (média de 60 minutos por dia), o restante tem frequência de utilização semanal, mensal ou menor para fins acadêmicos. Já pela análise do Gráfico 2, conclui-se que entre os pré adolescentes o tempo diário de uso de tela para finalidades de recreação é treze vezes maior do que aquele

utilizado para fins pedagógicos, enquanto que entre os adolescentes esse período é sete vezes e meia maior.

Finalmente, diante de todas essas estatísticas, é possível concluir que existe uma conectividade crescente na população brasileira (desconsiderando as possíveis desigualdades no acesso à Internet e ao tipo: se banda larga ou não). Isso reflete-se em um crescente uso de telas, principalmente para lazer e diversão, predominante entre a população mais jovem. Paralelamente a isso, o tempo de tela dedicado a finalidades pedagógicas fica muito reduzido e as redes sociais despontam como principal objeto de uso do tempo recreativo, pois aproximadamente 90% da juventude está conectada a alguma mídia social (UNESCO, 2015). Além disso o Whatsapp é a preferida.

Portanto, diante da presença marcante das redes sociais na vida dos jovens estudantes, é importante explicar sobre o contexto e os mecanismos de funcionamento dessas mídias, para então correlacionar com uma maneira específica de agir dos nascidos na era digital.

## **2.2 “A sociedade do espetáculo” e as redes sociais**

A ideia de sociedade do espetáculo foi cunhada por Debord pela primeira vez em 1967 (livro *A Sociedade do Espetáculo*). Nesse sentido, Debord (2003, p.10):

O espetáculo é compreendido na sua totalidade, é simultaneamente o resultado e o projeto do modo de produção existente. Ele não é um complemento ao mundo real, um adereço decorativo. É o coração da irrealidade da sociedade real. Sob todas as suas formas particulares de informação ou propaganda, publicidade ou consumo direto do entretenimento, o espetáculo constitui o modelo presente da vida socialmente dominante. Ele é a afirmação onipresente da escolha já feita na produção, e no seu corolário – o consumo. A forma e o conteúdo do espetáculo são a justificação total das condições e dos fins do sistema existente. O espetáculo é também a presença permanente desta justificação, enquanto ocupação principal do tempo vivido fora da produção moderna. O espetáculo é o momento em que a mercadoria chega à ocupação total da vida social. Tudo isso é perfeitamente visível com relação à mercadoria, pois nada mais se vê senão ela: o mundo visível é o seu mundo.

Para complementar, Debord (2003, p. 18) comenta:

O espetáculo, como tendência para fazer ver por diferentes mediações especializadas o mundo que já não é diretamente apreensível, encontra normalmente na visão o sentido humano privilegiado que noutras épocas foi o tato.

Assim nesse contexto do espetáculo pode-se afirmar que a principal finalidade é a sua manutenção e reprodução como um padrão de vida socialmente aceito por todos. Nesse ambiente o consumo passar a ser cada vez mais estimulado e celebra-

do, principalmente por meio da propaganda que transforma tudo em mercadoria com o objetivo de propagar e consolidar o espetáculo.

O espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediatizada por imagens. Ele é o capital a um tal grau de acumulação que se torna imagem. Ele está relacionado com a confirmação da aparência e a consolidação de toda a vida do indivíduo como aparência. É visto como algo gigante, esperançoso, inquestionável e incompreensível, sendo que tudo que está relacionado a ele é visto como bom. É uma tendência para olhar por distintas mediações específicas aquilo que não é passível de compreensão direta, pois a visão é o sentido essencial para o espetáculo. Assim, os minutos que são passíveis de consumo nada mais são do que o tempo espetacular. No sentido estrito, esse tempo é os minutos ou horas em que as imagens são vistas e, em sentido geral, é a imagem do consumo no tempo. A quantidade de tempo despendida com a visualização de imagens é onde estão presentes os instrumentos do espetáculo e os objetivos que eles representam e isso é o centro de todos os consumos privados (Debord, 2003). Assim, a imagem é a essência do espetáculo e é consumida por cada vez mais tempo pelo usuário, o que reforça ainda mais a sedução e poder dela sobre o indivíduo, o que reitera a ideia da validade da imagem como a única forma legítima e socialmente aceita para ver a realidade.

Portanto, pondo a atenção em todas essas características do termo espetáculo definido por Debord no século XX, é possível inferir que o conceito é útil para explicar a sociedade do século XXI, em que predomina as mídias sociais e a alta conectividade. E é isso que alguns autores defendem: a atualidade do conceito de sociedade do espetáculo, como se Debord em 1967 estivesse descrevendo em tom profético a sociedade atual.<sup>3</sup> Desse modo, trazer o conceito de sociedade do espetáculo de 1967 para meados do século XXI é útil, pois ele se relaciona diretamente com as redes sociais, pois elas são na era atual a mídia principal por meio da qual a essência do espetáculo

---

<sup>3</sup>Paula Sibilia usa o termo sociedade do espetáculo de Debord para descrever a sociedade do início do século XXI no seu livro *o show do eu* (SIBILIA, Paula. *O show do eu: a intimidade como espetáculo*. 2. ed. Rio de Janeiro, Contraponto, 2016.). Como por exemplo na página 171 “e, de acordo com as premissas básicas da sociedade do espetáculo e da moral da visibilidade e da conexão, se ninguém vê alguma coisa não há como garantir que aquilo de fato exista. Foi o que descobriu Debord há cinco décadas: ....”. Já a mesma autora em sua tese de doutorado “*O show do eu: subjetividade nos gêneros confessionais da Internet*, Rio de Janeiro 2007, Escola de Comunicação UFRJ” cita outros autores que também constataram o tom profético de Debord em relação a aplicabilidade do conceito de sociedade do espetáculo para o século XXI. “para constatar as profecias de Debord, basta folhar um par de livros fascinantes como *A arte da conversação*, do historiador inglês Peter Burke, e *A cultura da conversação*, da italiana Benedetta Craveri. “

é transmitida, ou seja, a imagem. Por isso, é importante analisar o conceito e o funcionamento dessas mídias.

A atual globalização, revolução tecnológica e informática vivida no Brasil, a crescente conectividade, o surgimento dos primeiros celulares inteligentes em 2007 (agregam um grande número de outras funções além da comunicação tradicional via ligação telefônica) e a disseminação de *tablets*, *notebooks*, *palmtops* propiciaram o surgimento das redes sociais ou mídias sociais, sendo a primeira delas lançada em 2004 (*Facebook*®). Ela pode ser definida como uma estrutura social composta por pessoas ou organizações, conectadas por um ou vários tipos de relações, que partilham valores e objetivos comuns. As principais características na definição delas são: abertura e porosidade, possibilitando relacionamentos horizontais e não hierárquicos entre os participantes além da autogeração de seu desenho (Passarelli; Junqueira, 2012). Exemplos dessas redes são: *Facebook*®, *Instagram*®, *X*®, *YouTube*®, *LinkedIn*®, *Snapchat*®, *Whatsapp*®, *Telegram*®, *TikTok*® entre outras.

Esse contexto de mídias começou a se desenvolver no início do século XXI sob a égide da conexão, visibilidade e compartilhamento infinito. Nesse sentido, o que ocorre na maioria das vezes é a busca por encantar, cativar, produzir e suscitar na audiência, o quanto o indivíduo exposto é lindo e bem-sucedido, independentemente da informação pública de que o que se mostra em frente às telas digitais é uma performance que visa obter a aprovação do maior número possível de pessoas, ou seja, algo encenado. Além disso, existem nas mídias sociais a presença de mecanismos astutos para capturar toda demonstração de originalidade bem-sucedida e transformar isso em um produto passível de rentabilidade (Sibilia, 2016). Portanto, a relação é direta com o consumismo, fetichização do produto, publicidade e lucratividade. Assim nesse ambiente as pessoas podem se expressar de forma mais livre, interativa e com menos vergonha e culpa. Portanto, o indivíduo presente nesse meio digital é caracterizado como de personalidade ácter dirigida, em que há um grande desejo pela visibilidade diante das telas, acompanhado de uma adaptabilidade, sempre orientada para o olhar do outro (Sibilia, 2016). Nesse contexto, o que predomina é o ambiente da fama e do êxito imediato dentro de uma lógica de realização individual e satisfação instantânea que enaltece a autoestima e o prazer constante (Sibilia, 2012).

Assim se pode afirmar que o ambiente das redes sociais é marcado por essa intensa disputa competitiva por aceitação e atenção, as quais são geralmente medidas pelo número de comentários e curtidas das imagens, em um ambiente de intensa exi-

bição e exaltação do corpo e da vida privada do indivíduo. Essa atmosfera incentiva o que se denomina de narcisismo. Segundo Melo, Reis e Sacchq (2019, p.5):

O narcisismo observado na sociedade atual muito se refere ao individualismo também presente em que as pessoas competem umas com as outras onde um está contra todos em busca de uma felicidade narcisista. Além disso, as ilusões de grandeza são comuns nos narcisistas contemporâneos, ilusões estas que se refletem em suas colocações nas redes sociais. Ainda que se ache poderoso, o narcisista precisa que outras pessoas validem sua grandeza, necessitando sempre ter uma audiência para lhe admirar, pois, apesar de se aproveitar de sua individualidade, ele sente-se inseguro quando não vê sua grandiosidade e autoestima refletidos nas atenções das outras pessoas. Para tanto, por vezes o narcisista precisa também se ligar a pessoas que assim como ele são tidas como celebridades e irradiam poder e carisma. Dessa forma para o narcisista, o mundo é o seu espelho que deve, para sua tranquilidade, sempre lhe devolver adoração.

Dessa maneira, pode-se afirmar que a personalidade narcisista está relacionada com a obstinação do indivíduo em sentir-se importante, valorizado, reconhecido em todo o momento. Nesse sentido, as redes sociais no geral estimulam o narcisismo pois estão baseadas em imagens para mostrar um êxito inatingível das pessoas, em um ambiente de relações superficiais que estimula o usuário a buscar sua essência de forma narcisista nas medidas do seu próprio corpo, porém com consequências negativas como o excessivo foco no ego, o qual leva a ausência de conexões profundas (Melo; Reis; Sacchq, 2019).

Portanto pode-se inferir que nesse ambiente das redes sociais predomina um culto à imagem; a valorização da aparência ao invés da essência; o afloramento de personalidades que se dirigem para o olhar externo; o rompimento da fronteira entre o público e o privado, ou seja, o que antes era considerado da vida privada, agora já não é mais, pois é mostrado com orgulho para uma multidão diante das telas. Assim as redes sociais são a manifestação mais contundente do conceito de espetáculo criado por Debord em 1967, pois o ambiente digital delas está relacionado com a mediação da relação das pessoas por meio da imagem e da confirmação de que toda vida está dependente da aparência. Cabe frisar que Debord já havia utilizado esse conceito de imagem e aparência para definir a sociedade do espetáculo em 1967, porém essa ideia é totalmente aplicável a sociedade das mídias sociais do século XXI e ao modelo de personalidade narcisista descrito, já que está relacionado com uma necessidade de conexão, visibilidade e exaltação constante do ego dos usuários.

Diante disso, observa-se que o uso das redes sociais pode trazer várias consequências negativas na vida do indivíduo, já que elas são ferramentas sedutoras e atraentes para o olhar humano. Para além disso, ainda é necessário explorar uma outra

alteração das redes na vida humana: formação de uma subjetividade que é originária do uso expressivo das mídias sociais.

### 2.3 Subjetividade midiática e uso das redes sociais

A utilização constante das redes sociais forma uma nova maneira de ser e estar no mundo, principalmente dos nascidos na era virtual, o que tem relação direta com uma subjetividade. Mas que é uma subjetividade? Como já foi explicado, ela tem relação com uma série de ações repetidas dos indivíduos para habitar o mundo (Corea; Lewkowicz, 2004), ademais Sibilia (2016, p.25-26) argumenta que:

Se as subjetividades são modos de ser e estar no mundo, longe de toda essência fixa e estável que remete ao ser humano como uma entidade não-histórica de relevos metafísicos, seus contornos são elásticos e mudam ao sabor das diversas tradições culturais. Portanto, a subjetividade não é algo vagamente imaterial que reside “dentro” de cada um. Por um lado, ela só pode existir se for *embodied*, encarnada num corpo, mas também está sempre *embedded*, embebida numa cultura intersubjetiva. Certas características biológicas delimitam o horizonte de possibilidades na vida de cada sujeito, mas é muito o que permanece indeterminado e, portanto, lançado ao imprevisto. A experiência de cada um se vê fortemente influenciada pela interação com os outros e com o mundo; por isso não se pode negar o papel primordial da cultura na conformação do que se é. Com base nessa premissa, cabe supor que quando ocorrem mudanças no modo de se relacionar com os demais e nessas pressões históricas que nos configuram, o campo da experiência subjetiva também se altera num jogo extremamente intrincado, múltiplo e aberto. (tradução nossa)

Cabe ainda ressaltar que a dimensão da subjetividade analisada aqui será a particular ou específica, que segundo Sibilia (2007, p.19):

Está localizada entre o plano singular e universal da experiência subjetiva, que visa detectar aqueles elementos comuns a alguns sujeitos, mas não necessariamente inerentes a todos os seres humanos. Essa perspectiva mencionada contempla aqueles elementos da subjetividade que são claramente culturais, frutos de certas forças históricas nas quais intervêm uma série de vetores políticos, econômicos e sociais.

Dessa maneira pode-se afirmar que a subjetividade faz parte da estrutura interna de cada indivíduo, mas que nem por isso é estática e imutável. Ao contrário, ela sofre a influência dos movimentos externos, aos quais merecem destaque os culturais, notadamente o uso das mídias sociais. Por isso, a dimensão de análise será a da subjetividade midiática, que é o conjunto de características que são mais comuns àqueles nascidos na era digital, que tem mais contato e influência das redes sociais. Embora isso não signifique que traços dessa maneira específica de comportamento não possam aparecer em indivíduos nascidos em outras épocas.

Assim essa investigação considera que as redes sociais são uma instituição, pois “o que naquele momento resultou significativa e teoricamente – e que mais adiante mudou bastante radicalmente o nosso modo de pensar – foi a ideia de que as mídias são uma instituição, ou seja, é um dispositivo capaz de instituir uma subjetividade (Co-reia; Lewkowicz, 2004, p.71). Por isso elas são capazes de influenciar profundamente os indivíduos, pois como instituições culturais elas moldam a construção da subjetividade:” as ferramentas digitais aqui consideradas afetam os quatro pilares constitutivos de nossa identidade: o cognitivo, o emocional, o social e sanitário” (Desmurget, 2021, p.58). Portanto, os Estudos Culturais são metodologia adequada para essa investigação, pois a influência das redes sociais sobre os indivíduos é um processo intrinsecamente cultural.

A capacidade das mídias sociais em instituir uma subjetividade se assenta em todo o contexto e ambiente dessas ferramentas já analisados. Assim, a atmosfera delas está relacionada com o culto à visibilidade, com a exposição constante da vida privada por meio de imagens, frases e vídeos curtos. Tudo isso muito rápido, fácil e disponível, em que predomina o excesso de informação, em um ambiente de estímulo à gratificação instantânea, principalmente por meio de curtidas e comentários. Portanto, a estratégia das redes sociais, que são empresas que buscam o lucro, é viciar os usuários no *zapping* (ficar passando de uma imagem a outra sem perceber o tempo gasto nessa atividade) para que isso se torne um hábito e os indivíduos passem cada vez mais horas consumindo conteúdo. É o que explica Fischer (2023, p.287) ao citar as palavras do ex-presidente do *Facebook*®, Parker:

O raciocínio que usamos para construir esses aplicativos”, Parker disse na ocasião, “era só um: ‘como consumir o máximo possível do seu tempo e da sua atenção’. Para tanto, explicou, “de vez em quando precisamos provocar em você um pico de dopamina, quando alguém curte ou comenta sua foto ou postagem ou o que for. E isso o leva a contribuir com mais conteúdo, que vai render mais curtidas e mais comentários”. Foi o que ele chamou de “ciclo de retroalimentação da validação social”, que definiu do seguinte modo: “exatamente o tipo de coisa que um *hacker* como eu ia bolar, porque está explorando um ponto vulnerável na psicologia do ser humano”

Assim, é evidente que o mecanismo de ação das redes é intencionalmente pensado para explorar a necessidade humana de validação social, para que os usuários passem cada vez mais tempo na plataforma. Além disso, as mídias, exploram outro mecanismo do cérebro humano para engajar cada vez mais o usuário, que é explicado a seguir por Fischer (2023, p.32):

[...] seu cérebro libera pequenas quantidades de dopamina, quando você supre uma necessidade básica, seja biológica (fome, sexo), seja social (afeto, validação). A dopamina cria uma associação positiva com os comportamentos que a liberam, adestrando você a repetir suas ações. Mas quando algo se apossa desse sistema de recompensas da dopamina, esse algo pode impelir você a repetir um comportamento autodestrutivo. Como fazer mais uma aposta, exagerar no álcool ou passar horas num aplicativo mesmo que ele o deixe triste. A dopamina é o cúmplice das redes sociais dentro do seu cérebro. É por causa dela que seu celular parece um caça níquel, que pisca notificações coloridas, faz barulhinhos e vibra. Tais estímulos por si são insignificantes do ponto de vista neurológico. Mas seu telefone os combina a atividades que são naturalmente gratificantes como mandar mensagens a amigos e ficar olhando fotos. Os aplicativos sociais se apoderam de uma compulsão- a necessidade de se conectar –que pode ser mais poderosa do que a fome ou a ganância.

Em outras palavras, as redes sociais estão treinando os jovens para que eles sejam peritos em comentar, opinar, curtir fotos e vídeos e fiquem imersos nesse mundo do *zapping*, principalmente por meio da exploração indevida do mecanismo do sistema de recompensa cerebral relacionado ao hormônio da dopamina. Portanto, o mundo das mídias é um ambiente muito estimulante para os que nasceram na era digital, pois existe uma presença simultânea de estímulos na visão, olfato, paladar e tato, como por exemplo, *emojis*, realidade virtual e aumentada, resolução 4K, efeitos *boomerang*, 3D ou 4D, entre muitos outros em um ambiente de muita saturação e dispersão.

Assim, segundo Corea e Lewkowicz (2004) a saturação é a experiência de todos os sentidos cheios, em uma velocidade que o cérebro não percebe do que se trata. O conceito está relacionado com um estado “entupimento” do aparato sensorial por meio do seu uso excessivo. Nesse sentido, o indivíduo que vive imerso nesse ambiente está sob o constante risco de não se transformar em nada útil dentro desse turbilhão de estímulos, pois a saturação não proporciona a concretização da experiência e não leva a algum pensamento que faça sentido. O que existe é uma estimulação excessiva que se movimenta no vazio (Sibilia, 2012). Por isso, esse contexto saturado é um ambiente instável, fluido, passageiro, caótico o qual também estimula a dispersão.

A dispersão segundo Corea e Lewkowicz (2004) está relacionada com a divisão, a inconsistência, e a sequência caótica que não produz sentido, pois ela significa estar todos em um mesmo local, mas nenhum ligado ao outro, onde existem fragmentos que navegam, porém não se ajuntam, se confrontam. Por conseguinte, esse ambiente produz um usuário de mídias desatento, desconcentrado e entediado. Para entender melhor isso, serão analisados os conceitos de atenção e concentração e qual a

sua relação com a desatenção e desconcentração produzida pelo uso excessivo das redes.

A atenção é a propulsão do espírito focada em algo, que necessariamente elimina o enfoque em qualquer outro objeto (Desmurget, 2021). Um usuário de mídias é desatento, pois ele está envolto em um ambiente digital que o influencia a não focar em somente um objeto por vez. O que predomina ali é o *zapping*, que consiste em ficar passando de um link a outro, de uma foto a outra, de um vídeo a outro, sem foco, sem concentração, sem atenção. Logo não é possível estar atento nesse contexto das mídias.

No ambiente virtual de acordo com Lira, Pereira e Fell (2017, p.126):

O indivíduo tem a sua atenção absorvida para a Internet e, independente do que o levou a este ambiente – ler uma página da web, fazer uma busca por informações, assistir a um vídeo –, o próprio meio fragmenta a atenção compreendida pelo indivíduo em várias outras atividades – no caso de uma leitura de uma página de texto na web, a Internet oferece ao leitor tantos outros estímulos (visuais e auditivos): anúncios nas bordas e entre os textos, links para assuntos relacionados instigando para que sejam clicados (os links geralmente estão grafados em cor diferente do restante do texto, destacando-os), vídeos complementares – que não permitem que o usuário se concentre, apenas responda a seus estímulos, sendo empurrado incessantemente de um link a outro. A repetição desse comportamento de deixar-se levar dos usuários da Internet impede que a mente pense profundamente e criativamente.

Dessa maneira é lícito supor que o contexto das redes sociais também é caracterizado por essa enorme quantidade de estímulos que leva o usuário de um lado para o outro, levando o indivíduo a desatenção. Para além disso, esses mecanismos conduzem à interrupção e distração constantes, as quais influenciam no hábito da checagem ininterrupta de mensagens e do *multitasking* (realização de várias tarefas simultâneas com baixa eficiência em um contexto digital), o que libera dopamina no cérebro e potencializa esse círculo vicioso.

Esse é o modelo de negócio dessas redes, o qual é altamente lucrativo e induz a desatenção e desconcentração, pois o algoritmo trabalha ininterruptamente para influenciar o usuário a passar cada vez mais tempo na plataforma com engajamento, ou seja, curtindo, comentando e compartilhando cada vez mais conteúdo. O resultado é uma maior disponibilidade de dados dos internautas (que podem ser vendidos para empresas de publicidade e marketing) e ao aumento da audiência, o que gera incremento de receita e mais lucro. Portanto, as *Big Techs* exploram a necessidade do ser humano de validação social e o sistema de recompensa do cérebro para lucrar cada

vez mais, produzindo desatenção nos usuários, pois o internauta não consegue focalizar em único objeto diante do turbilhão de estímulos que provocam dispersão.

Dados de uma pesquisa <sup>4</sup> feita com 7102 adolescentes chineses, mostram que de acordo com (Zheng et al., 2014, p 2-5):

A presença de desatenção nesses jovens foi fortemente relacionada com a propriedade de um *smartphone* e o tempo despendido por dia com tela. Além disso, foram analisados a posição e o estado em que o aparelho ficava durante o dia e se isso teria relação com a desatenção. As estatísticas mostraram que passar o dia com o celular pendurado no peito, carregá-lo no bolso ou mantê-lo ligado à noite estava fortemente associado à desatenção, enquanto adolescentes que não carregavam seus celulares durante o dia ou o desligavam pela noite demonstraram menos desatenção. Além disso, a forte relação entre o uso diário do telefone e a desatenção foi observada entre aqueles alunos que passavam mais de 60 minutos por dia no celular. *(tradução nossa)*

Nesse sentido, conclui-se que a desatenção está diretamente relacionada com a posse de um celular e/ou seu uso diário, pois a curiosidade do usuário é estimulada a ficar passando de um vídeo a outro ou de ou uma foto a outra nas redes sociais, totalmente sem atenção, com dispersão. Assim infere-se que as redes sociais estão acabando com a capacidade de atenção dos jovens, de acordo com Munoz e Iturrieta (2023, p.39):

Uma das consequências mais evidentes da Internet no cérebro é a erosão da capacidade de prestar atenção e poder se concentrar em algo por muito tempo. O fluxo constante de informação, as mensagens, as imagens e as notificações constantes competem por nossa atenção e, como só conseguimos nos concentrar em uma coisa por vez, isso força o indivíduo a deslocar sua atenção por múltiplos fluxos de informação, o que resulta no enfraquecimento da capacidade de prestar atenção e se concentrar em algo de maneira constante.

Para além dessa influência das mídias na capacidade de atenção, existe também a interferência na concentração dos nascidos na era virtual, a qual pode ser entendida como o esforço do cérebro em juntar as forças mentais e direcioná-las para um único objeto (Desmurget, 2021). Nesse sentido, atenção e concentração são conceitos parecidos e estão muito relacionados. Assim como a desatenção, a desconcentração também é um produto do meio saturado/disperso das redes, que segundo Corea & Lewkowicz (2004, p.69):

Produz um efeito bastante conhecido por todos: a desconcentração. O aparelho sensorial hiper saturado responde defensivamente com a desconexão. Diante da excessiva solicitação do meio, o aparelho sensorial se retrai. E então temos uma atitude subjetiva que nos é bem familiar: o entediado, o desconectado; “não dá bola; está em outra”. “Estar em outra” é como uma fuga diante do excesso de estímulos. Porém, o que foge não se retrai em um lugar iso-

---

<sup>4</sup> Disponível em: <https://doi.org/10.1186/1471-2458-14-1022>. Acesso em: 23 abr. 2024

lado, a prova dos estímulos. A fuga é uma desconfiguração, uma dispersão: um tipo de desvanecimento.  
(tradução nossa)

Com base nisso, é lícito concluir que o ambiente virtual e o das redes sociais está repleto de estímulos e muita informação que chegam ao mesmo tempo e saturam o aparelho sensorial produzindo desatenção e desconcentração. Esse contexto inundado de incentivos e provocações não produz sentido, coesão e coerência para o intelecto. Por isso o indivíduo se entedia, ou seja, percebe que nada faz sentido e busca fugir do caos da saturação por meio da desconexão e do retraimento. Assim, de acordo com Corea e Lewkowicz (2004, p.53):

No contexto da informação nada está institucionalizado. Não existe praticamente nenhum pré-requisito para conectar-se às pistas da informação, à publicidade, à imagem, aos meios de massa. A informação não domina sujeitando, nem censurando, nem proibindo, nem regulando. Se queremos pensar sobre os meios de hegemonia da informação, temos que pensar em saturação, velocidade e excesso. Essa saturação de informação conspira seriamente contra a possibilidade de sentido. De alguma maneira, qualquer imagem e opinião valem o mesmo; se pode dizer ou ver qualquer coisa horrível, horrenda ou nefasta e em um minuto haver esquecido. Se qualquer opinião vale a mesma coisa, se qualquer imagem se funde com a que vem depois, então não há sentido, ou melhor o sentido é indiscernível, ou se dilui espantosamente, sem possibilidades de inscrição.  
(tradução nossa)

Dessa maneira, é nesse contexto de excesso de informação, estímulos e incoerência que o usuário usa um caminho de escape e fica entediado, pois o cérebro humano não está preparado para lidar com todo esse fluxo exagerado. Por isso, a desconcentração, desatenção e tédio são uma forma da mente humana suportar essa demanda e são características muito presentes na subjetividade midiática, notadamente entre os que nasceram na era virtual. Ademais, o uso excessivo das redes sociais prejudica a memória dos estudantes.

O cérebro possui memória de curto prazo, a de trabalho e a de longo prazo. Na primeira, armazena-se aqueles estímulos instantâneos, que geralmente duram pouco tempo. Já a de longo prazo está relacionada com o entendimento, pois ela não somente carrega fatos, mas ideias complexas, que são esquemas organizados em níveis de conhecimento e que dão intensidade ao nosso pensamento. O desempenho intelectual e aprendizagem dependem muito do que é carregado ali. Enquanto isso, a de trabalho é responsável por transferir as informações da de curto prazo para a de longo prazo. Porém, essa passagem é um dos pontos críticos do cérebro, pois a memória de trabalho tem a capacidade de lidar somente com uma pequena quantidade de informa-

ção (Carr, 2011), o que é incompatível com o turbilhão de estímulos das redes sociais e Internet. Experimentos indicam que, quando atingimos os limites da nossa memória de trabalho, torna-se mais difícil distinguir entre a informação relevante e a irrelevante, o sinal e o ruído. Tornamo-nos consumidores insanos de dados (Carr, 2011).

Diante disso, nota-se que o excesso de informação e estímulos é algo além do limite ao qual o cérebro é capaz de processar, o que leva a uma diminuição da capacidade de consolidar informação em esquemas profundos de conhecimento na memória de longo prazo, o que afeta a memória e a capacidade de aprendizagem. Assim, infere-se que o cérebro humano dos nascidos na era digital trabalha com uma quantidade excessiva de informações a qual ele não consegue processar de forma eficiente, o que dificulta a transformação disso em esquemas de conhecimento na memória de longo prazo, pois o ambiente é de dispersão e de saturação.

Por tais razões, já se sabe quais são as consequências negativas das redes sociais e como é caracterizada a subjetividade midiática, que é desatenta, desconcentrada e entediada. Porém, ainda é necessário avaliar os efeitos disso tudo na área específica sobre a qual essa pesquisa está debruçada: educação, mais especificamente sob o fenômeno da evasão escolar. Por isso, será importante o aprofundamento no resultado do choque entre a subjetividade midiática (que possui as telas recreativas e as redes sociais como essência da sua vida cotidiana) em contato com um ambiente escolar que exige aquele tipo ideal de aluno descrito no capítulo 1, que é o estudante da subjetividade pedagógica: focado, concentrado, atento, interessado no conhecimento historicamente acumulado ensinado nas escolas.

### **3 Consequências da diferença entre a subjetividade midiática e o tipo ideal de aluno que a escola espera receber**

Este capítulo tem o objetivo de explicar sobre como a diferença enorme entre a subjetividade midiática estudantil e o tipo ideal de aluno que a escola espera conduz à evasão escolar. Para isso, diferencia o contexto da educação formal e o que ela requer do discente, daquele ambiente de redes sociais que predomina na maior parte do tempo extraescolar do jovem estudante. Portanto chega à conclusão de que aquelas características que a escola precisa que o aluno tenha, não são as mesmas que a subjetividade midiática produz neles, o que leva ao desinteresse pelo conteúdo escolar e consequente evasão escolar.

### 3.1 Caracterização do contexto informacional e de opinião

Pode-se afirmar que as rápidas transformações pelas quais a sociedade está passando promovidas pela predominância de um contexto de cultura digital, pela proliferação das TIDIC's, pelo aumento da conectividade, pela disseminação da inteligência artificial, pelo surgimento das redes sociais, têm afetado as mais diversas áreas da comunidade global, inclusive a subjetividade dos indivíduos, principalmente a dos nascidos na era virtual, que são os estudantes da educação básica.

Assim, a cultura digital (em que as mídias sociais fazem parte) influencia todas as áreas da vida. Ela traz uma lógica horizontal, aberta e flexível, com impactos irreversíveis na sociedade (Dias; Lima; Teixeira, 2019). Nessa imersão dos alunos na cultura virtual, há o predomínio do excesso de informação e não do conhecimento. Sobre o conceito de saber ou conhecimento é lícito supor que segundo Sibilia (2012, p.103):

O saber é cumulativo e se sustenta na escrita, ao passo que sua circulação se produz graças à transmissão entre dois polos diferenciados: um que emite e outro que recebe, sendo ambos os papéis definidos antecipadamente de forma fixa e estável. A informação, em contrapartida, é instantânea e múltipla, não responde a organizações hierárquicas preestabelecidas e seu suporte privilegiado costuma ser midiático; além disso, não depende da transmissão unidirecional para circular, mas se dissemina formando redes.

Assim, pode-se dizer que no contexto escolar dos alunos predomina um ambiente marcado pelo predomínio do conhecimento (saber), o que pressupõe uma série de características como: definição clara de funções, estabilidade e previsibilidade de papéis, o que é bem diferente do ambiente informacional das redes sociais.

Já o contexto onde a informação domina é caracterizado principalmente pelo ambiente das plataformas sociais, onde as ideias circulam de forma caótica, rápida, instantânea e multidirecional. A informação tem domínio por meio do entupimento dos sentidos e da rapidez dos fluxos (Corea; Lewkowicz, 2004). Além disso, em um contexto de predomínio da informação haverá uma hegemonia da opinião. Sobre este último conceito se pode afirmar que "a opinião é uma palavra de enunciação supérflua, é uma palavra que não tem efeito sobre outra, é uma palavra que não remete a nada, sem efeito no locutor ou no outro. (Corea; Lewkowicz, 2004, p. 67).

Assim, a partir dessa diferenciação entre conhecimento, informação e opinião, pode-se afirmar que os estudantes da educação básica estão imersos em um contexto no qual sobra informação e opinião, pois o acesso as redes sociais entre eles são crescentes em um ambiente onde postam fotos, comentam e emitem uma ideia sobre a vida alheia. Assim, estão mergulhados em um turbilhão desordenado de estímulos e

informação que não produz nenhum sentido real, concreto e profundo, ao contrário, traz desconexão, dispersão, desatenção, conforme já explicado.

Entretanto, existe um outro ambiente que é o da educação formal, o qual é muito diferente do contexto informacional e de opinião presente nas mídias sociais. Portanto será necessário aprofundar no tema da educação formal.

### **3.2 Caracterização da educação formal**

A educação formal básica brasileira está relacionada com o processo de ensino e aprendizagem ao qual os alunos estão submetidos, que ocorre dentro de um ambiente escolar típico. Esse contexto é marcado pelo contato presencial com várias pessoas simultaneamente, além da presença da estabilidade em várias rotinas, em que o estudante muitas vezes é forçado a se adequar ao ritmo de um grupo, como por exemplo, aguardar a vez de falar, entre outras ações (Reis, 2014).

Na educação formal os discentes estão envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem para aquisição de uma cultura letrada e demais conhecimentos para a vida em sociedade. Portanto, durante o processo de ensino formal, uma das principais funções da escola é influenciar o discente para a aquisição do conhecimento produzido e acumulado ao longo da história, pois a instituição de ensino tem o objetivo de auxiliar o adolescente a obter o saber formal, que para grande parte deles, não pode ser adquirido no lar ou na sociedade, e para os mais velhos não pode ser obtido em seus locais de emprego (Young, 2007).

Logo, nesse ambiente, o tipo de conhecimento que o aluno adquire tem características bem específicas, pois ele se concretiza dentro de uma instituição em que predomina o ensino presencial, os tempos definidos para as aulas, para os intervalos, para o lanche, além da metodologia expositiva. Ademais, o conhecimento está alicerçado na transmissão pela palavra em que existem dois polos, um emissor e outro receptor. Sobre esse conhecimento escolar, pode-se dizer que ele é poderoso, pois é um saber que pode trazer benefícios, como, por exemplo, fornecer explicações factíveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo (Young, 2007).

Assim, observa-se que a aquisição desse conhecimento escolar poderoso produz uma transformação na reflexão e na maneira do estudante enxergar o contexto em que vive. Por isso, a educação formal está relacionada com um processo de esforço ativo do aluno, o qual envolve funções cognitivas mais refinadas do cérebro, além de uma disciplina voltada ao estudo. Sobre este último conceito, ele tem relação com a

concentração do aluno e seu interesse, focando em uma atividade por vez, sem perturbações externas (Rechia; Cubas, 2021). Por conseguinte, a educação formal requer da discente atenção focada e a disciplina mencionada anteriormente, as quais estão ligadas com o conceito de subjetividade pedagógica já explicado, que é um conjunto de operações que o discente deve realizar para conseguir passar pela escola e consequentemente aprender o conhecimento formal historicamente acumulado. Por isso, ainda é necessário analisar algumas práticas típicas do processo de ensino aprendizagem da educação básica para verificar qual ou quais operações são essenciais para essa educação formal.

Uma prática fundamental durante a educação básica (da Educação Infantil até o Ensino Médio) é a leitura/escrita, conforme preconiza o art.º 24, inciso I das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica: “os objetivos da formação básica das crianças, definidos para a educação infantil, prolongam-se durante os anos iniciais do ensino fundamental, especialmente no primeiro, e completam-se nos anos finais, ampliando e intensificando, gradativamente, o processo educativo, mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”(Brasil, 2010,p. 69).

Portanto, para Postman (2006, p.59):

Aprender a ler não é simplesmente uma questão de aprender a “decifrar o código”. Quando se aprende a ler, aprende-se um modo peculiar de se comportar, do qual a imobilidade física é só um aspecto. O autocontrole é um desafio não só para o corpo mas, também, para a mente. Frases, parágrafos e páginas são desdobrados lentamente, em sequência, e de acordo com uma lógica que está longe de ser intuitiva. Na leitura, é preciso esperar para se obter a resposta, esperar para chegar a uma conclusão. E enquanto se espera, fica-se obrigado a avaliar a validade das frases ou, pelo menos, saber quando e em que condições suspender o juízo crítico. Aprender a ler é aprender a aceitar as regras de uma complexa tradição lógica e retórica que exige que avaliemos o caráter das orações com cautela e rigor, e claro, que modifiquemos os significados continuamente à medida que novos elementos se desdobram em sequência. A pessoa letrada precisa aprender a ser reflexiva e analítica, paciente e afirmativa, sempre ponderada, para poder, após a devida consideração, dizer não a um texto.

Assim, a aprendizagem da leitura requer uma série de atitudes bem peculiares do educando, que obrigatoriamente tem relação com uma maneira específica de agir com paciência, reflexão e análise diante de um tempo cumulativo e lento da leitura. Ainda sobre isso, pode-se afirmar que, de acordo com Corea e Lewkowicz (2004), a alfabetização é uma atividade que tem um tempo muito peculiar caracterizado por acumulação e progressão, em que a linearidade é crescente e as unidades se ligam de acordo com coordenação, coesão, coerência entre outros. Assim, na prática da alfabe-

tização predominam relações muito particulares. Além disso, qualquer uma das atividades em que se baseia a alfabetização escolar tem as características de perenidade e repetição que um idioma necessita.

Portanto, infere-se que a alfabetização e a leitura requerem do estudante uma postura e atitudes bem específicas para obter o êxito na aprendizagem, o que é bem diferente da realidade na qual os nascidos na era digital estão usando a leitura e a escrita, pois de acordo com Correa e Lewkowicz (2004, p.85):

Efetivamente, os meninos navegam, editam, realizam funções de busca, se conectam a páginas da Internet. O valor dessas operações passa despercebido se o que vemos é o que não fazem quando realizam essas operações: não fazem leitura compreensiva, não deduzem, não raciocinam, não interpretam. No entorno informacional, a leitura e escrita são ferramentas técnicas à disposição da navegação e conexão.  
(tradução nossa)

Portanto, as práticas de leitura e escrita de toda a educação básica fazem parte da educação formal, e requerem das discentes habilidades para lidar com um tipo específico de tempo e com as relações de coesão e coordenação específicas ali existentes. Dentre tantas características exigidas desse aluno, as analisadas neste capítulo são: a atenção e o interesse, pois a instituição escolar sempre teve como objetivo criar um estudante interessado, focado e aplicado (Sibilia, 2012).

### **3.3 A escola requer atenção e interesse dos estudantes**

A atenção e a concentração estão ligadas com a capacidade do cérebro de focar em uma única tarefa por vez e destinar toda a energia para aquela ação, de acordo com os conceitos já explorados. Isso é impossível estar presente no *multitasking* predominante entre as telas recreativas e as redes sociais dos jovens estudantes. Alguma parte do discurso científico defende o *multitasking*, pois acredita que o cérebro dos adolescentes é capaz de realizar várias tarefas simultâneas, uma vez que afirma que o uso das tecnologias favorece esse tipo de habilidade. Porém, em qualquer época, o cérebro não consegue fazer duas tarefas simultâneas sem perder qualidade e eficiência, pois ele não é um aparelho de tecnologia, portanto tudo que ele logra fazer quando precisar realizar *multitasking* é malabarismo (Desmurget, 2021). Por isso é uma falácia o senso comum que defende que os juvenis conseguem fazer várias atividades simultâneas concentrados, principalmente quando estão envolvidos com ações recreativas em telas, como as redes sociais. Na verdade, o que eles fazem são várias atividades

com baixa produtividade e eficácia, com desconcentração e desatenção, pois ficam curiosos passando de um conteúdo a outro no ambiente das mídias sociais.

Assim, a aprendizagem no contexto escolar e o *multitasking* estão inversamente relacionados, já que para existir aprendizagem é necessário haver foco, atenção e concentração, que são habilidades não percebidas em um emaranhado de tarefas simultâneas. Ademais, Correa e Lewkowicz afirmam que (2004, p.85):

O discurso pedagógico requer concentração. Em termos práticos, isso significa estar parado no mesmo lugar, sem se mover, sentado se possível (caso contrário, não posso sublinhar, escrever ou tomar notas). E, também, longe de outros estímulos: concentrar-se significa estar numa relação íntima com a minha consciência; se leio, ouço minha voz, o que é como ouvir meus pensamentos; se escrevo, vejo minha letra, o que é como ler meus pensamentos; se eu penso ou raciocino (por exemplo, um *slogan*) basta-me ouvir a minha própria voz ou a voz do texto, com a qual entro em diálogo.  
(tradução nossa)

Portanto, a subjetividade pedagógica se constitui em um estudante profundamente focado, atento, concentrado no estudo, para que as atividades de leitura e escrita possam ser realizadas, por exemplo.

A escola tem a função de focalizar a atenção dos estudantes em alguma coisa, pois é o local do interesse, em que os alunos são apresentados ao mundo e chamados a ter esse desejo de conhecê-lo e, a partir disso, ter interesse e atenção nos conteúdos disciplinares (Masschelein; Simons, 2014). Assim, a instituição de ensino requer do aluno a conexão profunda com o objeto de estudo.

Portanto, para que a aprendizagem efetivamente ocorra e o discente tenha sucesso em sua trajetória acadêmica, a escola exige/espera do aluno: atenção, foco concentração, o que em outras palavras significa que “a desatenção, a falta de interesse dos estudantes, a dispersão, a impaciência etc. influenciam diretamente no processo de aprendizagem (Manzi, no prelo, p.2). A partir da interpretação da ideia de Manzi, chama atenção outra característica importante para a aprendizagem, o interesse. Por isso será importante explicar esse conceito e o motivo pelo qual ele é importante para o êxito acadêmico dos discentes.

A existência do interesse está relacionada com a presença de um objeto interessante. Mas o que seria algo interessante? Assim, para compreender o desinteresse deve-se compreender o sentido etimológico da palavra “interessante”, que significa “estar em”. Quando “estamos em” algo, estamos interessados, participativos, estamos e queremos estar envolvidos naquilo.” (Brick; Garcia; Halmenschlage, 2021, p.282).

Portanto, para que o interesse exista, primeiramente é necessário existir um objeto visto como atraente, digno de atenção.

Ademais, o interesse está localizado fora dos próprios discentes, o que é diferente da motivação, que está relacionada com uma questão individual, cerebral, que move o aluno a olhar para si mesmo, enquanto o interesse é algo externo que estimula os estudantes a aprender, refletir, fazer algo (Masschelein; Simons, 2014). Portanto é por meio do interesse do jovem pelo conteúdo que a escola consegue tirar o foco do estudante daquilo está a sua volta e enfrentar os desafios do estudo, pois o ato de aprender consiste em perseverar várias vezes diante das barreiras inerentes a prática de focar em um conteúdo. (Masschelein; Simons, 2014). Assim, a aprendizagem do aluno passa necessariamente pelo seu interesse em realizar uma atividade cognitiva, caso contrário o docente pode explicar, pode trocar a metodologia, dar sermões, chamar a família para conversar e a situação do aluno não muda (Aguiar, 2015).

O estudante interessado é aquele que está mobilizado em relação à escola, ou seja, está focado no próprio ato escolar e atribui um significado próprio ao fato de ir à instituição aprender algo. Isso é relevante, pois, caso o discente não veja sentido em estar no ambiente escolar, ele não estudará e será influenciado pelos companheiros de sala (Charlot, 1996). Ademais, o jovem interessado tem uma relação de prazer com o conhecimento e os desinteressados de conflito (Reis, 2014). Assim, Reis (2014, p.218) explica:

A relação dos interessados é prazerosa porque eles sentem prazer em realizar o trabalho cognitivo; mais do que uma alegria pelo ato de conhecer, eles encontram prazer no dever e daí, também, decorre uma extrema facilidade para lidar com os conteúdos das disciplinas. Os desafios escolares, exercícios, provas, elaborações teóricas são fontes de prazer para estes jovens que se veem instigados em sua aprendizagem.

Já entre os desinteressados, de acordo com Reis (2014, p.222):

Evidenciou-se com regularidade a sua relação conflituosa com o conhecimento escolar, que se complementa, ou se confunde um pouco com a própria relação que desenvolveram com as escolas ao longo do curso. Os conteúdos escolares apresentam-se a esses jovens quase como elementos de tortura.

Ao aprofundar nessa classificação, é notório que cada grupo de estudantes percebe a escola e o processo educacional de forma distinta. Os interessados sentem prazer no estudo, em realizar atividades e atribuem um papel relevante ao conhecimento na transformação do intelecto. Por isso, eles estão mais preocupados com o reconhecimento da sua trajetória escolar do que com a ascensão social que a educação pode proporcionar. Já os desinteressados, percebem o conhecimento escolar

como algo que eles necessitam aturar somente para obter o diploma e compensar o investimento financeiro dos pais, além de possibilitar a entrada na universidade, que geralmente é algo exigido por pai e mãe (Reis, 2014).

Portanto, a noção de interesse em relação ao conteúdo escolar adotada nesta pesquisa não o considera como algo inato ao indivíduo e por isso imutável, mas defende que ele é fruto da interação social e cultural do estudante com outros objetos. Por conseguinte, pode ser constantemente modificado e alterado ao longo do tempo. Em conformidade com isso, pode-se dizer que esta investigação está em sintonia com a visão de que “ser interessado ou desinteressado, do ponto de vista que aqui se defende, não é um mero traço de personalidade ou uma predisposição inata, mas um modo de pensar, apreciar e agir que se aprende e que, portanto, deve ser aprendido no âmbito das relações sociais” (Reis, 2014, p.18).

Dessa maneira, ainda é importante aprofundar sobre o contexto em que o estudante de educação básica está inserido, principalmente nas horas em que ele não está em sala de aula, e comparar com a subjetividade pedagógica exigida pela escola, que tem relação com o interesse e a atenção já explicados.

### **3.4 O contexto do entretenimento em que os estudantes da educação básica estão inseridos**

O ambiente em que as crianças e adolescentes estão inseridos no meio extraescolar é marcado pelo uso excessivo das telas digitais, principalmente para finalidades de lazer e diversão, em detrimento das finalidades pedagógicas, conforme explicado antes, o que é totalmente aplicável aos alunos da educação básica, já que são aqueles nascidos na era virtual.

Assim o ambiente extraescolar desses jovens é marcado pela presença das novas tecnologias digitais da comunicação e informação, como por exemplo os *smartphones*, *tablets*, *notebooks* e outras que possibilitam uma conexão constante com um mundo virtual que tem características muito peculiares e distintas do meio analógico. No meio digital há o predomínio das redes sociais que trouxeram o excesso de informação, a possibilidade da visibilidade constante, da validação social por meio das curtidas e dos comentários, o predomínio do gozo constante e da aparência ao invés da essência, o que tem relação com a sociedade do espetáculo, conforme já dissertado.

Diante disso, é notório que o predomínio da imagem se expressa sob variadas formas na vida do jovem estudante, como filmes, séries, videocliques, fotos e vídeos, redes sociais, jogos entre outros. Por conseguinte, esse contexto imagético exerce uma forte sedução e poder na vida desse aluno, moldando sua maneira de ser e estar no mundo, o que tem uma relação direta com o que se denomina indústria do entretenimento.

Conforme a definição do dicionário (Houaiss, 2011), entretenimento corresponde ao ato ou efeito de entreter ou entreter-se, isto é, aquilo que serve para distrair ou para ajudar a passar o tempo, sendo sinônimo, portanto, de termos como divertimento, passatempo, e ao conjunto de atividades e espetáculos relacionados com as áreas do teatro, cinema, música ou televisão. Ademais, Chaui (1994, p. 119) defende:

Seja qual for nossa concepção do entretenimento, é certo que sua característica principal é não apenas o repouso, mas também o passatempo. É um deixar passar o tempo como tempo livre e desobrigado, como tempo nosso (mesmo quando esse “nosso” é ilusório). O passatempo ou o entretenimento dizem respeito ao tempo biológico e ao ciclo vital de reposição de forças corporais e psíquicas. O entretenimento é uma dimensão da cultura tomada em seu sentido amplo e antropológico, pois é a maneira como uma sociedade inventa seus momentos de distração, diversão, lazer e repouso.

Por fim, ao analisar o conceito de entretenimento verifica-se que ele está relacionado com qualquer atividade estimulante que prende a atenção do indivíduo de maneira que ele perde a noção do tempo que passou, por meio da exploração de funções cerebrais relacionadas ao sistema de recompensa, como a liberação do hormônio da dopamina. Normalmente traz diversão, prazer e relaxamento, o que frequentemente tem ligação com comportamentos em que as funções mais refinadas do cérebro não são requisitadas.

Desse modo, pode-se dizer que existem várias atividades que entretêm e que são promovidas por uma indústria do entretenimento que transforma tudo em mercadoria, induzindo as pessoas ao vício em seu produto, principalmente pelo uso dos algoritmos e da inteligência artificial, como por exemplo as redes sociais. Por isso o entretenimento é a materialização da cultura da imagem e do espetáculo que dominou o cotidiano do jovem estudante em um ambiente cheio de estímulos, saturação e dispersão, provocado pelas mídias sociais.

Diante dessa realidade de predomínio da dispersão, da saturação provocada pelos produtos do entretenimento na vida do estudante, é relevante ainda explicar qual

é a relação disso com o desinteresse do jovem pelo conhecimento historicamente acumulado.

### **3.5 O uso das redes sociais e o desinteresse do jovem pelo conteúdo escolar**

O tédio segundo Correa e Lewkowicz (2004) pode ser imaginado como a representação de uma pessoa que figura como uma pista de informação por onde passam os estímulos, mas sem conseguir atribuir sentido ou se engajar em nada. Este, portanto, seria o retrato do entediado: um observador que é apenas e tão somente um canal por onde passam as informações. Não demora e esse contexto de tédio produz aborrecimento, inquietação e uma insaciedade que é incapaz de ser saciada (Sibilia, 2012). O tédio é resultado desse ambiente saturado em que os nascidos na era digital estão inseridos, onde predominam muitos estímulos e, ao mesmo tempo pouca capacidade de ligação do cérebro com todas as provocações e portanto, o indivíduo fica entediado, apático. Por conseguinte, o tédio e o desinteresse caminham juntos na vida desse estudante muito estimulado.

Pode-se dizer que dentro das salas de aula brasileiras, o desinteresse estudantil é constante. A queixa da maioria dos docentes revela que os alunos são apáticos, os responsáveis não acompanham a vida escolar do filho e os professores tentam inovar a metodologia da aula usando novas tecnologias, porém isso não desperta a concentração dos alunos (Aguilar, 2015).

Além disso, existem vários relatos em escolas de todo o Brasil sobre ações de estudantes contra professores e até outros colegas que mostram que os discentes não estão se importando como o conteúdo escolar, em uma atitude de total apatia. É o que apontam Andrada, Oliveira, Cruz, Correia e Paiva (2018, p. 2):

Os relatos que vêm de todos os contextos nos quais os alunos estagiam retratam cenas como: alunos de costas para o professor durante a aula, ouvindo música em rodas ou com fone de ouvidos, desligados do conteúdo que está sendo dado em sala, muitas conversas paralelas sobre assuntos que não se referem à matéria, desrespeito a colegas e professores, provocações e bagunças, além de relatos de professores que se dizem invisíveis.

Assim, Silva (2010, p. 16) também ressalta a existência de atitudes similares dos alunos em sala de aula:

Isso fica demonstrado quando a ação dos alunos é não realizar as atividades propostas pelos professores e manusear o celular, ou qualquer outro aparelho eletrônico, durante a aula; ou conversar com os colegas sobre assuntos alheios aos discutidos naquele momento em sala de aula; ou compartilhar com eles músicas e vídeos – durante a aula, mas totalmente alheios a ela por meio daqueles aparelhos. Outra atitude dos alunos, que também demonstra a falta

de interesse na educação formal, é daqueles que, mesmo realizando as atividades propostas pelos professores, terminam rapidamente sem o devido interesse e cuidado, ou desistem imediatamente pela primeira demanda do exercício da práxis, isto é, refletir, pensar, tentar, errar, se concentrar, tentar novamente, e assim por diante, escalando patamares superiores do pensamento e do conhecimento. Em experiências relatadas por colegas professores, tomei conhecimento de situações mais aberrantes ainda: alunos que dentro da escola não respeitam regras mínimas de convivência com outras pessoas (sejam elas quais forem), demonstrando um total desprezo pelo conhecimento e pelos professores (chegando ao cúmulo de apedrejá-los); não realizam tarefas relacionadas à educação formal de nenhum tipo, por menos extensas que sejam.

Diante disso percebe-se que o desinteresse dos alunos pelo conteúdo se revela por um conjunto variado de atitudes dos discentes dentro da sala de aula que mostra a apatia, a falta de vontade em fazer tarefa, em cooperar com a aula, fazer silêncio entre outras. Então de onde vem esse desinteresse generalizado dos alunos pelo conteúdo escolar?

A maneira como os jovens estudantes se apropriam do mundo exterior é por meio da lógica da provocação sensorial e dos estímulos. Por conseguinte, toda a realidade que não se encaixa nesse contexto não tem sentido algum para esse estudante, ou seja, “aquilo que não é apresentado por meio de estímulos potentes, velozes e específicos e que não esteja previamente raciocinado não lhe desperta o interesse” (Silva, 2010, p. 77).

Assim, esse mecanismo de estimulação sensorial faz parte do contexto midiático no qual o jovem gasta a maior parte do seu tempo, por isso a sua essência passa a ser a da subjetividade midiática, pois o estudante se torna um usuário das redes sociais, em que tudo é transformado em um potencial mercadoria para o consumo, conforme Silva (2010, p.59) explica:

Além disso, nesta formação econômica e social, os produtos parecem ter surgido do nada, ou teletransportados de outro planeta por uma nave espacial, tamanha a alienação imposta aos produtores e consumidores diretos, no sistema industrial produtor de mercadorias. Neste ponto já se iniciam as dificuldades para a educação formal apresentada pelas escolas públicas, pois, como incitar um indivíduo a participar da construção de sua própria formação por meio de atividades de construção de textos, saberes, pensamentos e concatenações, leituras, etc., numa sociedade em que todos estão completamente alienados da produção dos objetos necessários a sua própria vida, não sendo necessário nenhum ato consciente dos indivíduos no sentido de produzir, consumir ou utilizar algo, já que está tudo praticamente pronto para o consumo imediato? Se, com a educação formal o educando pode se aproximar da gênese da vida – por meio de uma investigação dos princípios formadores do mundo, dos objetos, das ideias, dos outros e dele mesmo – fora do âmbito daquele tipo de educação, o indivíduo é ensinado a não se interessar por tais assuntos, mas sim encontrar um caminho rápido até o pote de mercadorias.

Portanto, o estudante vê a escola como um produto entre vários, o qual deve competir para despertar a sua atenção e interesse, pois ele vive o tempo todo seduzido pelo grande número de estímulos que as mídias sociais criam incessantemente. “Na maioria das vezes, a cultura da imagem ganha essa disputa” (Sibilia, 2012. p. 57). Isso acontece porque a atração exercida pelos produtos do mundo da imagem, do entretenimento e das mídias sociais é muito grande, pois existe um mecanismo específico por detrás disso, que é o da gratificação imediata. Ele funciona da seguinte maneira: “as mídias de comunicação asseguram uma recompensa instantânea, por meio da criação de desejos, ao mesmo tempo que oferecem mercadorias para saciá-los, como por exemplo o telespectador e o ouvinte da rádio que tem seus desejos atendidos por meio de uma programação de entretenimento, que não exige foco, análise, criticidade, ou seja, não requer um esforço do cérebro em funções mais refinadas”(Chauí, 1994 p. 119). Portanto, a escola compete com os produtos do mundo da imagem. Entretanto essa concorrência é muito desleal, pois existem diferenças entre o que o jovem experimenta fora da escola e o que a escola exige dele, pois segundo Silva (2010, p.73):

Na sociedade contemporânea produtora de mercadorias existe um verdadeiro louvor e uma verdadeira neurose pela velocidade. pela agitação, ela acumulação de tarefas, pela extrema ocupação. Invejadas e destacadas são aquelas pessoas que fazem da agitação de suas vidas um modelo a ser seguido e um motivo para se exaltarem de quão ocupadas são, como se isso denotasse a importância delas no mundo. A calma e a tranquilidade foram banidas desse mundo; até processos naturais de produção e maturação foram cientificamente alterados para se tornarem mais rápidos e rentáveis. Como o jovem pode aceitar o ambiente de aula da escola pública e permanecer num estado de calma, concentração, interesse, tranquilidade e quase total imobilidade, para, detidamente, travar um diálogo com um texto, uma equação ou uma imagem, se na imensa maioria do seu tempo fora da escola ele é impingido, para poder sobreviver, a um comportamento inteiramente oposto?

Dessa forma pode-se dizer que o ambiente da escola tem características opostas ao contexto extraescolar do jovem contemporâneo, pois o primeiro é marcado pela calma, equilíbrio enquanto que o segundo é caracterizado pela rapidez e agitação. Por conseguinte o contexto dos nascidos na era virtual é caracterizado pela existência de variados estímulos presentes em aparatos eletrônicos, em um mundo onde tudo acontece de forma fugaz e acelerada, então o ritmo deles também é aumentado. Além disso Correa e Lewkowicz (2004, p. 175) comentam que:

O esforço é um componente que esteve presente na nossa tradição pedagógica. Nós, que fomos educados nas instituições pedagógicas, fazíamos esforço, desenvolvíamos uma tolerância treinada na espera da obtenção de resultados. Essa é a nossa experiência, que não é a mesma dos meninos contemporâneos. Atualmente esses jovens estão se perguntando, e nos perguntam: “como vou ler um texto que não entendo no começo?”, e nós dizemos a eles e a nós mesmos, que não é possível compreender um texto de entrada. Mas

esta observação não tem sentido para a subjetividade de um menino contemporâneo, isso não faz sentido para esses jovens que pedem ao texto escrito a mesma conexão direta que tem com outros meios de comunicação, como a Internet ou a televisão. O discurso pedagógico do esforço exigia que fôssemos capazes de sustentar algo além de que nos conectemos, nos fisguemos e nos divertamos. E o indivíduo concordava em se esforçar pelo resultado. Mas hoje esse esquema está esgotado.  
(tradução nossa)

Assim, o ambiente escolar exige do estudante contemporâneo uma dedicação e uma persistência que ele não possui, pois o ambiente extraescolar das redes sociais e entretenimento no qual ele está imerso é o contrário disso. Em outras palavras, existe uma contradição evidente entre a subjetividade pedagógica e a midiática, conforme explica Sibilia (2012, p. 65):

Em síntese, dir-se-ia que, em comparação com as subjetividades cidadãs ou pedagógicas moldadas no meio disciplinar, solidamente constituídas — para o bem ou para o mal —, a subjetividade informacional ou midiática é instável e precária, e isso também em ambos os sentidos. Os dispositivos estatais requerem e geram instrumentos como a memória, a consciência e o saber, ao passo que o meio contemporâneo tende a expelir avalanches de informações, imagens e opiniões.

Por isso, é possível afirmar que o ambiente externo à escola no qual o jovem estudante está inserido é o que predomina o excesso de informação, as mídias sociais, a cultura da imagem, o entretenimento e a lógica de estímulos. Assim, o discente está a todo o tempo submetido a influências dos mais variados impulsos hiper midiáticos ao longo do seu dia, por meio de aparatos eletrônicos como por exemplo: *smartphones*, *videogames*, *notebooks*, *tablets*, *smartTVs*, que produzem dispersão, saturação sensorial e tédio. Entretanto, quando o estudante chega na escola a lógica que predomina é a da educação formal, onde há primazia de uma coerência sequencial e linear na relação espaço tempo, a necessidade do uso de habilidades como a memória, paciência, introspecção, atenção, concentração, interesse, esforço, dentre outras, para que o processo de aprendizagem realmente ocorra.

Diante do exposto, é possível concluir que o mundo fora da escola do jovem é o oposto do que encontramos no ambiente escolar, e é justamente essa oposição de realidades que leva o estudante ao desinteresse pelo conteúdo escolar, pois o que as mídias sociais produzem neles não serve para garantir uma aprendizagem efetiva e interesse pelo conteúdo escolar. Na verdade, a cultura da imagem induz à desatenção do aluno, o que compromete a aprendizagem efetiva. Por isso, será explorada a relação do uso das telas com o aprendizado escolar.

### 3.6 O uso das tecnologias e desempenho escolar

Uma pesquisa<sup>5</sup> realizada na Fundação Getúlio Vargas mostrou que, segundo Felisoni e Godoi (2017, p.1):

Coletando dados de 43 alunos da Fundação Getúlio Vargas (FGV), nossa análise produziu uma relação negativa significativa entre o tempo total gasto usando *smartphones* e o desempenho acadêmico, após controlar preditores conhecidos de desempenho, como autoestima, eficácia e resultados acadêmicos anteriores. Cada 100 minutos gastos em média com o uso do aparelho por dia correspondeu a uma redução na posição do aluno no ranking da escola de 6,3 pontos, numa faixa de 0 a quase 100. Além disso, se considerarmos o uso apenas durante o horário de aula (em vez de durante o tempo livre e fins de semana), o efeito foi quase duas vezes maior.  
(tradução nossa)

Nesse sentido, essa última investigação verificou a existência de uma relação inversamente proporcional entre o uso de telas e o rendimento acadêmico, ou seja, se aumenta o uso de monitores para lazer, diminui o desempenho escolar. Outra pesquisa<sup>6</sup> avaliou os impactos do programa “One Laptop per Child” (projeto que mundialmente tinha o objetivo de melhorar a aprendizagem em países subdesenvolvidos por meio da distribuição de *laptops* aos alunos) no Peru. Nessa análise foram avaliadas as repercussões da ação da distribuição de um computador portátil por aluno nas escolas de ensino fundamental de Lima, entre junho e setembro de 2011. As principais conclusões foram as seguintes, de acordo com Beuermann et al. (2015): com a distribuição de *laptops* existe um aumento de 14% na probabilidade de utilizar computadores para jogos, embora não tenha encontrado efeito na probabilidade do uso para fazer deveres de casa, no mesmo horizonte de tempo; uma diminuição de 11% em um índice que mede o comprometimento com os estudos; ausência de comprovações de influência da distribuição dos *laptops* na melhoria do desempenho escolar ou habilidades intelectuais. Analisando os dados dessa última pesquisa chega-se conclusão de que a disponibilização de tecnologia para os alunos tem um potencial muito maior de causar distrações do que trazer um impacto positivo no desempenho acadêmico.

Ademais, dados de um relatório<sup>7</sup> da OCDE (2015, p.146) revelam que:

Os recursos investidos nas TIC para a educação não estão ligados à melhoria do desempenho dos alunos em leitura, matemática ou ciências. Em países onde é menos comum os alunos utilizarem a Internet na escola para os traba-

<sup>5</sup>Disponível em: <https://repositorio.fgv.br/server/api/core/bitstreams/d5daf00d28d4422fb963a09750c8c059/content>. Acesso em: jun. 2024.

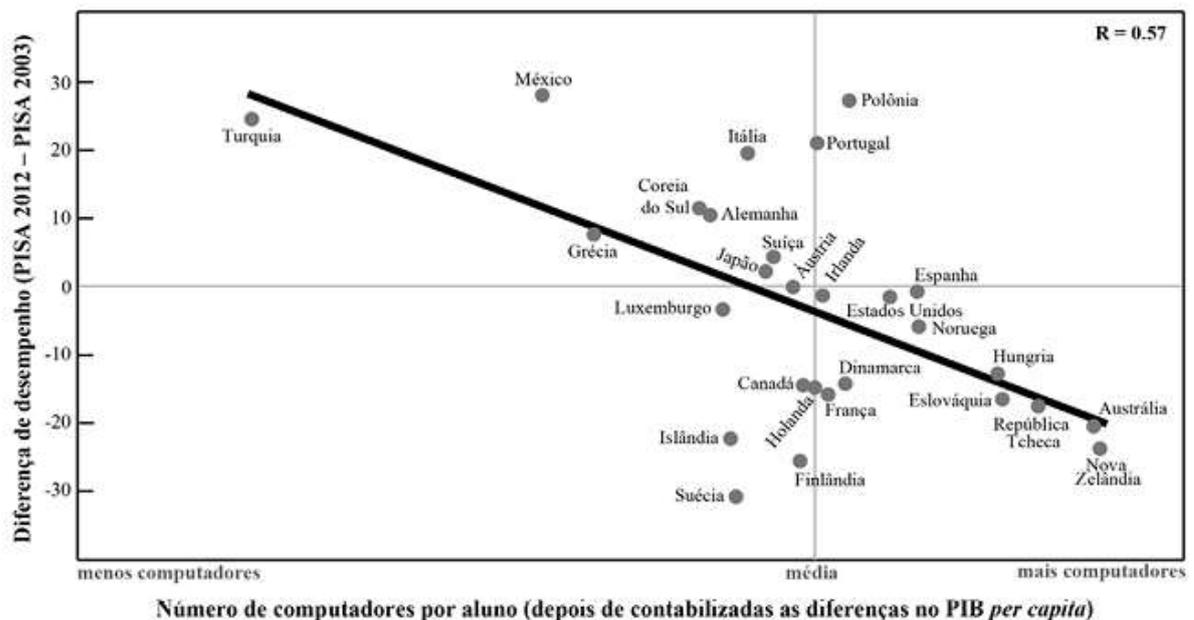
<sup>6</sup>Disponível em: <https://www.aeaweb.org/articles?id=10.1257/app.20130267>. Acesso em: 02 de jul.2024.

<sup>7</sup>Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en>. Acesso em: 02 jul, 2024

lhos escolares, o desempenho deles na leitura melhorou mais rápido do que nos países onde esse uso é mais comum, na média. No geral, a relação entre o uso do computador na escola e o desempenho é graficamente vista por uma forma de colina, o que sugere que o uso limitado de computadores na escola pode ser melhor do que nenhuma utilização, mas os níveis de uso acima da média atual da OCDE são relacionados a resultados piores. *(tradução nossa)*

Assim, os dados da pesquisa anterior revelam que a introdução das tecnologias em sala de aula não tem um potencial de aumentar o desempenho acadêmico dos estudantes, ao contrário, os níveis de utilização acima da média da OCDE podem causar queda na aprendizagem escolar. O gráfico a seguir corrobora com esta conclusão, pois revela que nos países onde houve um menor investimento em número de computadores por aluno, maior foi a diferença entre o resultado dos estudantes em matemática no PISA em 2003 e 2012, ou seja, houve crescimento nas notas. Isso revela que, no geral, o aumento do investimento em número de computadores por aluno fez o rendimento deles em matemática cair entre 2003 e 2012.

**Gráfico 3** – Relação da diferença de desempenho entre a nota do PISA de 2012 e a do de 2003 e o número de computadores por aluno.



Fonte: Dados extraídos de Desmurget, (2021, p. 92)

Inclusive, a análise dos dados de diversas pesquisas confiáveis nessa área chegou a conclusões parecidas com as anteriores, pois segundo Desmurget (2021, p.104-105):

Do presente capítulo, convém reter dois pontos importantes. O primeiro trata das telas digitais domésticas. Neste terreno, excetuando alguns estudos iconoclastas (no mais das vezes, deficientes), as conclusões da literatura científica não poderiam ser mais claras, coerentes e indiscutíveis: quanto mais os alunos assistem à televisão, jogam videogames, utilizam o *smartphone*, mas eles são ativos nas redes sociais, mais suas notas despencam. Mesmo o computador doméstico, cuja potência educativa nos proclamam sem cessar, não exerce nenhuma ação positiva sobre a performance escolar. Isso não significa que a ferramenta seja desprovida de virtudes potenciais. Isso significa simplesmente que, quando você oferece um computador a uma criança (ou um adolescente), as utilizações lúdicas desfavoráveis devoram as utilizações educativas formativas. O segundo diz respeito às telas digitais usadas na escola. Aí também, a literatura científica é inapelável. Quanto mais os Estados investem nas “tecnologias da informação e da comunicação para o ensino” (as famosas TIC), mais o desempenho dos alunos cai. Paralelamente, quanto mais os alunos passam tempo com as tecnologias, mais suas notas caem.

Diante de tantos dados estatísticos percebe-se que alguns governos já investiram dinheiro na aquisição de aparelhos eletrônicos para servir como um apoio ao processo educativo. É certo que a intenção era melhorar a aprendizagem e aumentar o desempenho estudantil, porém as pesquisas revelam que isso não ocorre. Diante disso, infere-se que existe uma correlação direta entre o aumento do uso das TIDIC's pelos alunos e a diminuição do rendimento acadêmico, pois há a predominância dos usos recreativos em detrimento da utilização para finalidades escolares.

Diante de tantos males que as telas recreativas têm causado para a aprendizagem dos discentes, como a queda do desempenho escolar, o presidente do Brasil sancionou a Lei nº15.100, de 13 de janeiro de 2025, que conforme estabelece o artigo 1º e artigo 2º:

Art. 1º Esta Lei tem por objetivo dispor sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais, inclusive telefones celulares, nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica, com o objetivo de salvaguardar a saúde mental, física e psíquica das crianças e adolescentes.

Art. 2º Fica proibido o uso, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais durante a aula, o recreio ou intervalos entre as aulas, para todas as etapas da educação básica. (BRASIL, 13 de jan.2025, Art. 1º e Art. 2º)

Assim observa-se que o espírito da legislação reconhece que o uso excessivo de celulares causa desconcentração, além de tantos outros sintomas que atrapalham o desempenho escolar, que podem ser até de saúde mental. Esse argumento é refor-

çado pelo do Ministro de Estado da Educação do Brasil em sua fala na cerimônia de sanção da Lei 15.100 de 13 jan. 2025:

O objetivo da lei não é proibir o uso de celulares, mas proteger nossas crianças e adolescentes por meio da restrição a esses aparelhos. O celular só poderá ser utilizado nas salas de aula para fins pedagógicos e com orientação dos professores. Também não será permitido durante os intervalos, com a finalidade de estimular e fortalecer a integração entre os alunos. Nossos jovens têm muito acesso à internet e a aparelhos próprios, o que atrapalha no sono, na interação social e na concentração, por isso essa lei é tão importante. (Santana, 2025)

Para além da aprovação dessa legislação que vale para todas as escolas públicas e privadas de educação básica brasileira, alguns gestores de unidades da federação já haviam adotado algumas medidas para banir o uso de aparelhos celulares no ambiente escolar. O prefeito da cidade do Rio de Janeiro, por meio do Decreto nº 53.918 de 1º de fevereiro de 2024 em seu artigo 1º regulamenta que:

Art. 1º Fica proibida a utilização de celulares e outros dispositivos eletrônicos pelos alunos nas unidades escolares da rede pública municipal de ensino nas seguintes situações:

I – dentro da sala de aula;

II – fora da sala de aula quando houver explanação do professor e/ou realização de trabalhos individuais ou em grupo na unidade escolar;

III – durante os intervalos, incluindo o recreio. (Rio de Janeiro, 1º de fevereiro de 2024, Art. 1º)

Assim o documento bane a utilização de aparelhos eletrônicos pelos discentes em três situações: dentro do recinto de aula; fora, quando houver explicação de conteúdo pelo docente, ou realização de atividades pedagógicas individuais ou em equipe; e durante os períodos entre uma aula e outra. Além disso o Decreto nº 53.918, de 1º de fevereiro de 2024 também traz em seu Preâmbulo as seguintes considerações:

Considerando o relatório de 2019 da Organização Mundial da Saúde que recomenda nenhum tempo de tela para crianças de 0 a 2 anos e menos de uma hora de tempo de tela para crianças de 2 a 5 anos e a iniciativa de diversos países de banirem total ou parcialmente o uso de celulares nas escolas para outras faixas etárias;

Considerando que o relatório de monitoramento global da educação de 2023 da UNESCO afirma que a “Análise de uma grande amostra de jovens com idades entre 2 e 17 anos nos Estados Unidos mostrou que um maior tempo de tela estava associado a uma piora do bem-estar; menos curiosidade, autodisciplina estabilidade emocional; maior ansiedade e diagnósticos de depressão.”

Considerando que, segundo este relatório, “A tecnologia pode ter um impacto negativo se for inadequada ou excessiva. Dados de avaliações internacionais em larga escala, tais como os fornecidos pelo Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (Programme for International Student Assessment – PISA), sugerem uma correlação negativa entre o uso excessivo das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e o desempenho acadêmico. Descobriu-se que a simples proximidade de um aparelho celular era capaz de

distrair os estudantes e provocar um impacto negativo na aprendizagem em 14 países.”;

Considerando que estudos da Bélgica (Baert et al, 2020), Espanha (Beneito e Vicente-Chirivella, 2020) e Reino Unido (Beland e Murphy, 2016) mostram que proibir telefones celulares nas escolas melhora o desempenho acadêmico, especialmente para estudantes com baixo desempenho;

Considerando que o relatório da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), responsável pelo PISA, maior avaliação mundial de estudantes, revela que "45% dos alunos relataram sentir-se nervosos ou ansiosos se seus telefones não estivessem perto deles, em média, nos países da OCDE, e 65% relataram serem distraídos pelo uso de dispositivos digitais em, pelo menos algumas aulas de matemática. A proporção ultrapassou 80% na Argentina, Brasil, Chile, Finlândia, Uruguai, entre outros países"; Considerando a recomendação da UNESCO de que "os governos precisam garantir as condições certas para permitir o acesso igualitário à educação para todos, regulamentar o uso da tecnologia de modo a proteger os estudantes de suas influências negativas e preparar os professores";

Considerando a consulta pública realizada pela Secretaria Municipal de Educação entre dezembro de 2023 e janeiro de 2024, que recebeu 10.437 contribuições, sendo: 83% favoráveis; 11% parcialmente favoráveis e 6% contrárias à proibição do uso, pelos alunos, de celulares e demais dispositivos eletrônicos durante todo o horário escolar.

(Rio de Janeiro, 1º de fevereiro de 2024. Preâmbulo)

Além desse decreto, a Secretaria de Estado de Educação de Goiás, por meio de uma nota de recomendação, sugeriu em fevereiro de 2024 o banimento dos dispositivos eletrônicos das escolas da unidade da federação de forma semelhante ao Rio de Janeiro e com motivos bem parecidos (Almeida; Coutinho, Pereira, 2024). É importante ainda salientar que, além desses dois estados brasileiros, “a proibição do uso dos celulares nas escolas é uma realidade em outros países também como Albânia, Brunei Darussalam, Grécia, Hong Kong, Jordânia, Kosovo, Malta, Marrocos, Autoridade de Palestina, Arábia Saudita, Espanha, Emirados Árabes Unidos e Qatar” (OCDE, 2022, p. 34).

Dessa maneira, conclui-se que o embasamento teórico das medidas adotadas pelo presidente do Brasil, governador do Rio de Janeiro e demais gestores de Goiás revelam que o uso excessivo das telas recreativas pelos estudantes é uma fonte de muitas consequências negativas, como por exemplo: desconcentração, desatenção, distração, ansiedade, depressão, baixa estabilidade emocional, comprometimento da memória entre outras. Portanto, isso reforça o argumento de que a utilização dos dispositivos móveis pelos alunos, principalmente para finalidades recreativas, causa desatenção, atrapalha o processo de ensino aprendizagem, traz queda no desempenho escolar, o que estimula o desinteresse pelo conteúdo escolar, e leva à evasão escolar, a qual será conceituada e explicada com mais detalhes.

### 3.7 Conceituação e contextualização da evasão escolar

A evasão é calculada levando em consideração a diferença percentual de 100% menos a soma da taxa de promoção e repetência de determinada série em certo ano analisado. Portanto a taxa de evasão com o índice de promoção e repetência fazem parte do indicador de fluxo escolar do INEP (INEP, 2004).

A fuga da escola é um fenômeno persistente e antigo na história da educação brasileira, pois na década de 80 a desistência dos alunos da escola já tinha uma dimensão grande, que não era mitigado pelas inúmeras tentativas governamentais da época de reverter essa situação (Patto, 2022). Dados de uma pesquisa publicada na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos com enfoque nos dados de matriculados no Brasil para as séries do ensino fundamental, mostram que os números de matrículas efetivas para a primeira série do ensino fundamental em 1945 era 1.100.129, o número de aprovações 307.047 e de repetentes da primeira série no ano seguinte foi 348.956 (Kessel, 1954). Pela análise desses dados e usando a fórmula de cálculo de evasão do INEP, pode-se observar na primeira série uma taxa de aprovação de 27,91%, um índice de repetência de 31,71% e uma evasão de 40,38%.

Estudos realizados na escola municipal do Jardim em São Paulo no século passado também revelam números preocupantes:

[...] em 1984, há 277 crianças matriculadas na primeira série, 97 na quarta série, 38 na oitava; às oito classes da primeira série corresponde uma de oitava, redução que se dá gradativamente através das séries intermediárias. [...] os índices de retenção no Nível II (quinta a oitava séries) revelam-se muito mais altos do que no Nível I (primeira à quarta). Este quadro se agrava quando aos índices de reprovação somam-se os da chamada 'evasão'; neste caso, a situação do Nível II chega a ser verdadeira calamidade; reprovação e evasão ultrapassam a marca dos 40% na quinta e na sétima série; na sexta, aproximam-se de 60%. Na única classe de oitava série existente nesta escola em 1984, a taxa de evasão é surpreendentemente alta, em se tratando do último ano de uma longa, penosa história de luta pelo acesso à escola e de permanência nela. (Patto, 2022, p.34).

Diante dessa realidade de persistência da evasão desde o século passado, é necessário analisar também os dados mais recentes, com foco nos números que revelam uma média do país e não naqueles que mostram as diferenças de resultados por sexo ou cor da pele. A intenção não é ignorar a influência dos fatores de sexo, cor da pele entre outros na evasão escolar, mas sim fazer uma análise mais geral e abrangente do fenômeno. Porém antes é necessário entender alguns conceitos.

O índice de escolarização mostra a porcentagem de alunos de determinada idade em relação à população total daquela faixa etária. Já a frequência escolar líquida

é a razão entre o número de alunos com idade prevista para cursar uma determinada série (incluindo também as pessoas nessa faixa que já concluíram pelo menos essa etapa) e a população total nessa mesma idade (IBGE, 2019). A seguir são disponibilizados os gráficos que mostram esses dados:

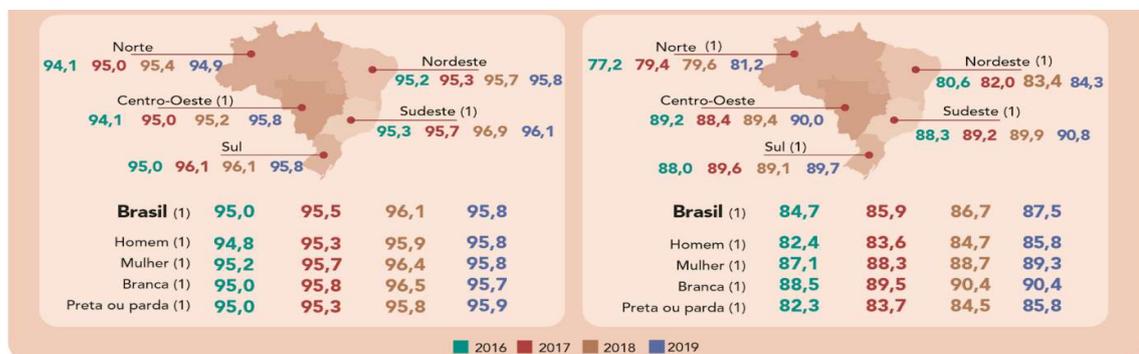
**Gráfico 4**-Taxa de escolarização, segundo os grupos de idade (%)



Fonte: Dados extraídos de IBGE, (2019. p.12)

A análise do Gráfico 4 revela que a taxa de escolarização durante todas as etapas de ensino da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) vem crescendo de 2016 a 2019, porém é no ensino médio que está a principal dificuldade, com os menores índices em comparação às outras etapas. Os dados mostram que as metas de universalização do acesso (100%) de todas as etapas, não foram alcançadas. A única que está quase universalizada é o ensino fundamental com índice de 99,7% em 2019.

**Gráfico 5** – Taxas ajustadas de frequência escolar líquida aos anos iniciais e finais do ensino fundamental, segundo o sexo, a cor ou raça e as Grandes Regiões (%): (a) 6 a 10 anos nos anos iniciais do ensino fundamental; (b) 11 a 14 anos nos anos finais do ensino fundamental.



(a)

(b)

Fonte: Dados extraídos de IBGE, (2019.p.16).

Já o Gráfico 5 revela um aumento da frequência escolar líquida de 2016 a 2019 no ensino fundamental. Porém mostra que os números de frequência escolar líquida do ensino fundamental anos iniciais e finais na média do Brasil estão abaixo em termos de porcentagem dos valores de escolarização nessa mesma etapa, o que mostra que esse pode ser um melhor indicador para entender a evasão escolar, já que leva em conta o número de alunos com idade prevista para cursar uma determinada série, ressaltando a distorção idade-série e repetência.

**Tabela 2** – Frequência escolar líquida de pessoas de 15 a 17 anos de idade, por situação de escolarização, segundo as Grandes Regiões (%) de 2016 a 2019.

Grandes Regiões	Taxa de escolarização (%)				Taxa ajustada de frequência escolar líquida (%)			
	2016	2017	2018	2019	2016	2017	2018	2019
Brasil	87,2	87,2	88,2	(1) 89,2	68,2	68,5	69,3	(1) 71,4
Norte	87,6	86,6	88,2	88,7	58,2	59,7	61,9	(1) 62,2
Nordeste	86,0	86,1	86,9	(1) 88,0	59,2	60,7	61,3	(1) 63,3
Sudeste	88,2	88,7	88,9	89,1	76,9	76,5	76,4	(1) 79,5
Sul	86,2	85,8	88,2	(1) 91,6	69,4	69,6	71,5	(1) 72,9
Centro-Oeste	88,5	87,0	89,4	(1) 90,7	70,1	70,4	71,6	(1) 74,3

Fonte: Dados extraídos de IBGE, (2019, p.16).

Enquanto isso a Tabela 2 indica também um aumento progressivo da frequência escolar líquida de 2016 a 2019 na idade referente ao ensino médio, porém as estatísticas ainda mostram que a etapa final da educação básica ainda apresenta os piores índices em relação à frequência se comparada com as outras etapas.

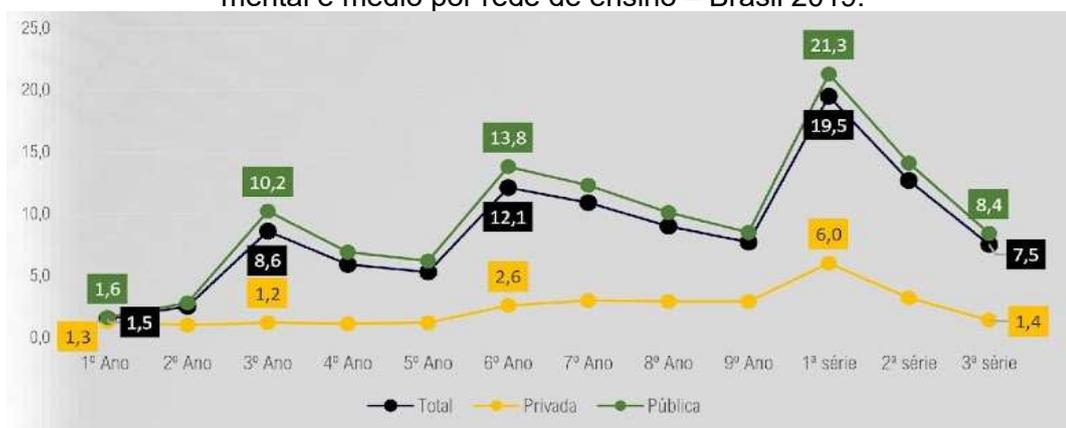
**Tabela 3** – Números absolutos e porcentagens de pessoas de 14 a 29 anos e que não frequentam escola, com nível de instrução inferior ao médio completo, por sexo e cor ou raça.

Sexo e cor ou raça	Total		Que já frequentaram escola	
	Absoluto (milhões)	Percentual (%)	Absoluto (milhões)	Percentual (%)
Total (1)	10,1	-	9,8	-
<b>Sexo</b>				
Homem	5,9	58,3	5,7	58,1
Mulher	4,2	41,7	4,1	41,9
<b>Cor ou raça</b>				
Branca	2,8	27,3	2,7	27,1
Preta ou parda	7,2	71,7	7,1	71,8

Fonte: Dados extraídos de IBGE, (2019, p.21).

Já a Tabela 3 explica um pouco melhor a realidade da evasão escolar. Ela mostra que em relação a todo o quantitativo de jovens de 14 a 29 anos do país em 2019 (50 milhões de pessoas), 20,2%, ou 10,1 milhões, não completaram o ensino médio (deixaram escola antes do tempo ou nunca a frequentaram). Esses números revelam o grande quantitativo que não concluiu a escolaridade básica na idade adequada, o que significa um grande número de evadidos nos anos anteriores.

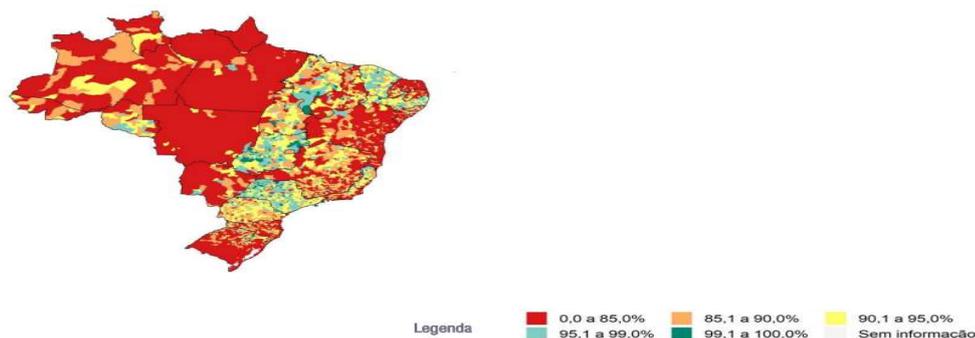
**Gráfico 6** – Taxa de insucesso (Reprovação + Abandono) por série/ano nos ensinos fundamental e médio por rede de ensino – Brasil 2019.



Fonte: Dados extraídos de INEP, (2022, p.40).

O Gráfico 6 revela a evolução da taxa de insucesso escolar (em que um dos componentes é o abandono escolar). As imagens indicam índices em 2019 muito altos no primeiro ano do ensino médio (19,5%) e sexto ano do ensino fundamental (12,1%), ou seja, a curva não é crescente linearmente, pois apresenta alguns altos e baixos. Isso revela que um gargalo da evasão escolar é a transição de etapas, como, por exemplo, na primeira do fundamental para a segunda (sexto ano) e no fim do ensino fundamental para o médio (primeiro ano do ensino médio).

**Figura 1** – Comparação da taxa de aprovação por município – ensino médio – Brasil – 2019-2021.



Fonte: Dados extraídos de INEP, (2022, p.42)

Por fim, a Figura 1 mostra a taxa de aprovação do ensino médio em 2019 ao redor do Brasil. Vale ressaltar que a cor vermelha representa um índice que varia de 0% a 85%, enquanto as outras representam intervalos entre 85% e 100%. Portanto, a partir da análise do mapa pode-se dizer que entre 2019 e 2021 predominavam altas taxas de evasão no ensino médio. Isso é explicado pela cor vermelha que domina grande parte da imagem do país e pela fórmula de cálculo da evasão que é:  $100\% - (\text{taxa de aprovação} + \text{taxa de repetência})$ , ou seja, quanto menor a taxa de aprovação maior será a evasão.

Portanto, pode-se dizer que os números das várias imagens indicam aumento do acesso à educação básica entre 2016 e 2019, porém ainda não comprovam o cumprimento da meta do governo em universalizá-la. Além disso, isso não vem acompanhado de taxas baixas de evasão escolar, pois eles mostram altos índices no ensino médio, e ainda maiores ao analisar os números absolutos na população acima de 18 anos que não terminou a escolaridade básica. Assim a evasão escolar é muito recorrente na educação do Brasil, inclusive desde o século passado. Para além disso, ainda é necessário alguns outros fatores relevantes desse fenômeno.

A evasão da escola é um acontecimento complicado que pode ser explicado por um grande número de motivos, que tanto podem ser intraescolares, como extraescolares. Por isso, a evasão escolar deve ser analisada sob diferentes pontos de vista, tais como: o nível de assimilação dos alunos, a eficácia dos professores, sobre a política pública de educação, sobre o orçamento público da educação, sobre a crise, sobre modos de viver, sobre o trabalho no futuro, sobre as maneiras de cidadania (Charlot, 2000). Além do mais, a fuga escolar é um acontecimento que está além do campo educacional e por isso é de difícil compreensão e causado por uma variedade de fatores, tanto externos como internos à escola (Matiassi, 2022).

Por fim, um órgão oficial do governo brasileiro na área de geografia e estatística traz em sua última pesquisa uma lista de opções na qual os entrevistados respondem qual é o motivo do abandono escolar ou de nunca terem frequentado a escola, que podiam ser: precisava trabalhar; não tinha escola na localidade, vaga ou turno desejado; por gravidez; tinha de realizar afazeres domésticos ou cuidar de pessoas; problemas de saúde permanente; não tinha interesse em estudar; outros motivos (IBGE, 2019). Diante disso pode-se observar a diversidade de fatores que podem causar a

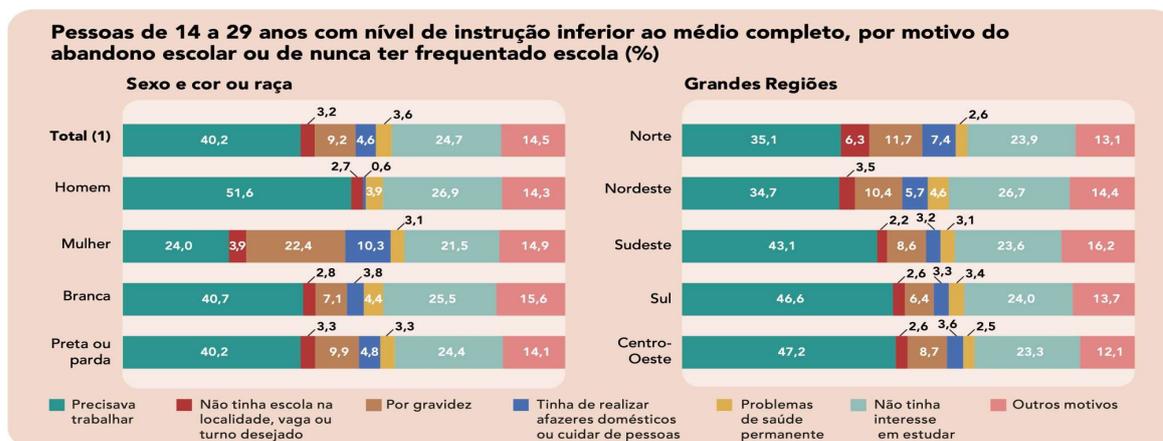
evasão, tanto intra como extraescolares, inclusive pela lista de opções disponível ao entrevistado pela entidade governamental.

Esta dissertação foca em um fenômeno pouco estudado e explorado como uma das causas da evasão escolar, que é o desinteresse do discente pelo conteúdo escolar, o qual aparece na pesquisa do IBGE. Ele é proveniente da diferença alarmante entre o perfil de aluno que a escola requer (atento, concentrado, interessado pelo conhecimento escolar) e o ambiente muito estimulante e saturado das mídias sociais, o qual produz desconcentração, desatenção e tédio no aluno. Assim o próximo subtópico apresentará a relação da evasão com esse desinteresse dos estudantes pelo conteúdo escolar, principalmente por meio de dados relevantes.

### 3.8 Desinteresse pelo conhecimento escolar e evasão

O desinteresse pelo saber escolar aparece na lista dos motivos para a evasão escolar em pesquisa feita pelo IBGE em 2022.

**Gráfico 7-**Pessoas de 14 a 29 anos com escolaridade inferior ao ensino médio completo, por motivo de abandono escolar ou nunca terem frequentado a escola (%).



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2022.  
(1) Inclusive as pessoas que se declararam de cor ou raça indígena, amarela ou ignorada.

Fonte: Dados extraídos de IBGE (2022, p.22).

Assim os dados revelam que o desinteresse por estudar é o segundo maior motivo para a evasão escolar. Isso significa que 24,7% dos jovens entre 14 a 29 anos que ainda não haviam terminado o ensino médio evadiram devido ao desinteresse, perdendo apenas para a necessidade de trabalhar que somou 40,2%. Enquanto isso, a motivação de problemas de saúde permanente (que a pesquisa não deixa claro é ansi-

idade e/ou depressão causada pelo uso excessivo das redes) ficaram com a pequena porcentagem de 3,6%.

Ademais, números de outra investigação<sup>8</sup> revelam que a falta de interesse nos estudos é a principal razão para a evasão escolar com 40,3%. Essa pesquisa se baseou na resposta à pergunta: “Qual o principal motivo da não frequência à escola?”, feita na Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio em 2004 e 2006. E os resultados foram: complexidade de acesso à escola (10,9%); necessidade de dinheiro e emprego (27%); falta de interesse (40,3%); outros motivos (21,7%) (Néri, 2009)

Diante desses números percebe-se a relevância que o desinteresse pelo conhecimento escolar tem na explicação do fenômeno da evasão, pois tem aparecido no topo das motivações que levam os estudantes a evadirem, além de ser evidente pelo grande número de ações de indisciplina dos alunos em sala de aula, as quais mostram essa indiferença dos discentes em relação ao conteúdo da escola.

Entretanto, essa apatia não surge espontaneamente. Existe uma grande variedade de produtos da “indústria do entretenimento”, com destaque para as redes sociais, que produzem uma maneira específica do usuário se comportar no mundo (subjetividade midiática), que é desatenta e entediada pelo ambiente excessivamente estimulante das mídias. Assim, esse mundo digital traz gratificação instantânea, enquanto a educação formal exige esforço, disciplina, atenção, que são habilidades que já foram perdidas na lógica imediatista das redes. Portanto, o aluno paulatinamente perde o interesse em aprender os conteúdos escolares, ou seja, se desinteressa, pois aquilo já não faz mais sentido para ele, diante do grande domínio da lógica do entretenimento em sua vida. E o resultado é o abandono definitivo da escola (evasão escolar), que antes de ocorrer geralmente é sinalizado por sintomas como: absenteísmo, repetência, atrasos entre outros. Portanto, pode-se afirmar que esse desinteresse do jovem estudante pelo conteúdo escolar constitui um fenômeno social predominante na atualidade, principalmente entre os estudantes nascidos na era virtual, que são os que tem mais contato com as mídias sociais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

<sup>8</sup>Disponível em [https://www.cps.fgv/ibrecps/rede/finals/Etapa3Pesqq\\_MOTivacoesEscolares\\_sumario\\_principal\\_anexo-Andre\\_FIM.pdf](https://www.cps.fgv/ibrecps/rede/finals/Etapa3Pesqq_MOTivacoesEscolares_sumario_principal_anexo-Andre_FIM.pdf). Acesso em: 04 jul. 2024.

Os alunos da educação básica são aqueles indivíduos que têm contato com os mais variados aparatos tecnológicos desde a infância, mas que não necessariamente sabem mais de informática do que as outras gerações. A análise das estatísticas de uso desses aparelhos na idade de referência comprova uma conectividade crescente, conforme os seguintes números: “em 2021 82,2% das pessoas entre 10 e 13 anos usava Internet, em 2022 era de 84,9%, já entre 14 e 19 anos esse número era 91,8% em 2021 e de 94,1% em 2022” (IBGE, 2022, p.1).

Ademais outros dados mostram que existe um excessivo tempo de tela diário gasto com atividades recreativas, o que inclui as redes sociais, conforme segue: “entre 2 e 8 anos, esse tempo é de 2h45min. Entre 8 e 12 anos, os jovens passam aproximadamente 4h45min diante dela. Entre 13 e 18 anos, eles chegam perto de 7h15min” (Desmurget, 2020, p.6).

Portanto nesse contexto de abundância das telas recreativas existe uma grande influência das redes sociais na vida do jovem estudante, pois aproximadamente 90% da juventude está conectada a alguma mídia social (UNESCO, 2015). As redes sociais são uma instituição e por isso capazes de moldar uma maneira específica dos nascidos na era digital se comportarem. (Corea; Lewkowicz, 2004). Essa maneira particular de agir, que é produto dessas mídias é chamada de subjetividade midiática.

As plataformas sociais moldam essa subjetividade por meio da indução ao usuário para que passe cada vez mais tempo consumindo conteúdo de forma hipnótica, por meio do *zapping* (ficar passando de um conteúdo a outro), com estímulos excessivos e diversos (realidade virtual, *emojis* e etc.) em um ambiente que traz gratificação instantânea e satisfação dos seus desejos.

Dessa maneira, esse contexto tem como principal peculiaridade a saturação que leva a dispersão. A primeira é definida como o uso dos sentidos pelo cérebro acima de sua capacidade (Corea; Lewkowicz, 2004), enquanto a segunda é conceituada como a fragmentação e a sequência desordenada de estímulos que não produz sentido (Corea; Lewkowicz, 2004). Logo, o resultado disso para o indivíduo é o tédio, desconexão, desatenção e descontração. Assim pode-se afirmar que essa é a essência dos estudantes da educação básica.

Entretanto, sabe-se que os jovens adolescentes estão matriculados na escola, a qual requer um perfil ideal de estudante, ou seja, deseja que ele possua uma subjetividade pedagógica, que tem como principal atributo a atenção e o foco. Ademais esse aluno almejado, é aquele que tem algumas habilidades específicas como interpreta-

ção e leitura (avaliadas pelo PISA), que são desenvolvidas no âmbito da educação formal, ou seja, dentro da escola. Além disso, o estudante desejado deve apresentar competências socioemocionais (avaliadas pelo PISA) para gerir as incertezas do contexto neoliberal, por meio de flexibilidade e adaptabilidade.

Portanto, a escola requer um estudante adaptável, flexível, focado e atento ao conhecimento escolar. Assim é evidente uma contradição interna do neoliberalismo, pois esse sistema que requer que o aluno esteja atento para aprender a ler e interpretar é o mesmo que produz as mídias sociais, as quais trazem desatenção e desconcentração e atrapalham o processo de aprendizagem de leitura e interpretação do discente.

Logo, é evidente uma oposição e contradição entre essas duas subjetividades, a midiática e a pedagógica. Nesse sentido há de um lado um aluno que foi dominado pela lógica das redes e por isso é desatento, disperso e desconcentrado. Por outro, existe uma escola que deseja que o estudante saiba ler e interpretar, porém para isso é necessário o foco e atenção no conhecimento escolar. E no final, a lógica do entretenimento presente nas mídias é que ganha essa batalha, pois elas exercem um grande poder de sedução nos alunos, o que abre o caminho para o processo da evasão escolar.

Dessa maneira, nessa lacuna entre esses dois mundos surge o desinteresse do estudante pelo conhecimento historicamente acumulado na escola. Assim a realidade da educação formal não faz sentido para esse estudante entediado, já que as mídias lhe oferecem gozo, gratificação instantânea, visibilidade enquanto a escola lhe cobra disciplina, esforço, atenção para obter um resultado que não é imediato (aprendizagem).

Portanto, apesar de a saída definitiva do aluno da escola (evasão escolar) ser um fenômeno antigo e persistente na educação brasileira e causado por fatores tanto intra como extraescolares, o desinteresse que surge dessa diferença de realidades tem um papel primordial na explicação da ausência definitiva do aluno da instituição de ensino. É o que mostram duas pesquisas recentes em que os entrevistados foram perguntados sobre o principal motivo da evasão escolar. Na primeira 40,3% alegaram falta de interesse (Néri, 2009), enquanto na segunda 24,7% não tinham interesse em estudar (IBGE, 2022). Diante disso, não há como pensar em evasão escolar, sem relacionar com o desinteresse pelo conteúdo escolar, que dominou a vida dos estudantes da educação básica nascidos na era digital.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Maria Marlene Miranda. **Fracasso escolar no ensino médio: as explicações dos professores, gestores e alunos**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/bitstream/tede/1128/1/Maria%20Marle%20Miranda20%20Aguiar.pdf> Acesso em: 19 jul. 2024.

ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. M. (Orgs.). **Integração das tecnologias na educação**. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 2005, p. 22-31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/iniciaisf.pdf>>. Acesso em: 30 de mar. 2024.

ALMEIDA; A. O; COUTINHO, Patrícia Morais; PEREIRA, Aparecida de Fátima Gavioli. **Nota de Recomendação sobre proibição do uso de celulares e de outros dispositivos eletrônicos nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino de Goiás**. Goiânia, 2024.

ANDRADE, Daniel Pereira. Neoliberalismo: **crise econômica, crise de representatividade democrática e reforço de governamentalidade**. Novos Estudos, CEBRAP, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 109-135, jan.-abr. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/WrvHr9cvMKnq4xXXRkf6HTD/?format=pdf>. Acesso em: 29 jan. 2024.

BANCO MUNDIAL. **Priorities and strategies for education**. Spanish. Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial. 1996.página 107.tradução nossa. Disponível em: // efaidnbmnnnibpcajpcgliclefindmjaj/ <https://documents1.worldbank.org/curated/en/715681468329483128/pdf/14948010spanish.pdf>. Acesso em 08 fev. 2024

BERARDI, Franco. **Depois do futuro**. Tradução: Regina Silva. São Paulo: Ubu Editora, 2019 [2009].

BEUERMANN, Diether W; et. al. **One Laptop per Child at Home: Short-term Impacts from a Randomized Experiment in Peru**. American Economic Journal: Applied Economics, v.7, n.2, p. 53-80, abr 2015.

BRASIL.Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Plataforma Nilo Peçanha**. Disponível em: [www.plataformanilopecanha.gov.br](http://www.plataformanilopecanha.gov.br). Acesso em: 12 dez 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais em Educação Anísio Teixeira**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-redimento-escolar>. Acesso em: 19 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação **Fala sobre o uso de celulares nas escolas** Cerimônia de sanção da Lei 15.100, Brasília, DF, 13 jan. 2025.Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/janeiro/sancionada-lei-querestri>

nge-uso-de-celulares-nas-escolas. Acesso em: 14 jan.2025.

BRASIL. Lei nº **15.100, de 13 de janeiro de 2025**. Dispõe sobre a utilização por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jan, 2025. Disponível em: [planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2023-206/2025/lei/l15100.htm](http://planalto.gov.br/ccivil_03/ato2023-206/2025/lei/l15100.htm). Acesso em: 14 jan. 2025

BRASIL. Ministério da Educação. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/i>. Acesso em: 19 dez. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, Senado Federal, 1988. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constiticao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constiticao.htm). Acesso em: 24 dez. 2024.

BRASIL. **Lei Ordinária nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 dez. 2008.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 24 jul. de 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 24 de julho de 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 29 jul. 2024

BRASIL. **Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024**. Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/lei-n-14.934-de-25-de-julho-de-2024-574500579>. Acesso em: 29 jul. 2024.

BRASIL. **Câmara de Educação Básica/CNE/MEC**. Do parecer no tocante às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Parecer normativo n. 7, de 9 de julho de 2010. Relatora: Clélia Brandão Alvarenga Craveiro. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5367-pceb-007-10&category\\_slug=maio-2010pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5367-pceb-007-10&category_slug=maio-2010pdf&Itemid=30192). Acesso em: 25 jul. 2024.

BUBER, Martín. **Yo y tú**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1977.

CAMPOS, Dinah Martins de Souza. **Psicologia da Aprendizagem: fundamentos teórico-metodológicos dos processos de construção do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1987.

CARVALHO, L. M. (2011). **O espelho do perito**. Inquéritos internacionais, conhecimento e política na educação – O caso do PISA. V. N. de Gaia: Fundação Manoel Leão. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5606?mode=full>. Acesso em fev. 2024.

CARVALHO, L. M. (2009). **Governando a educação pelo espelho do perito: Uma análise do PISA como instrumento de regulação**. Educ. Soc., Campinas, 30(109), 1009-1033. Acesso em fev. 2024.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber e com a escola entre estudantes da periferia**, n.97, mai 1996. Disponível em: [publicacoes.fcc.org.br](http://publicacoes.fcc.org.br). Acesso em 24 jul. 2024

CHAUÍ, Marilena. **A ideologia da competência**. Organizado por André Rocha. Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2014.

COREA, Cristina; LEWKOWICZ, Ignacio. **Pedagogía del aburrido: escuelas destituídas, famílias perplejas**. Buenos Aires, Paidós, 2004.

CARR, Nicholas. **A geração superficial: o que a internet está fazendo com os nossos cérebros**. Rio de Janeiro: Agir, 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A educação básica no Brasil. Educação & Sociedade**. Campinas, n. 80, ed. 23, p. 168-200, set. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/SO101-73302002008000010>.

DARDOT Pierre LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: Ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.

DEBORD, Guy. **A Sociedade do Espetáculo**. São Paulo: Editora Coletivo Periferia, 2003. Disponível em: [www.gocities.com/projetoperiferia](http://www.gocities.com/projetoperiferia). Acesso em: 21 mar. 2024.

DECLARAÇÃO de Jomtien. **Declaração Mundial de Educação Para Todos**. Jomtien, Tailândia, 1990. Artigo 4. Disponível em: [www.forumeja.org.br/pi/files/Declaracao%20-%20jomtien%20-%20tailandia.pdf](http://www.forumeja.org.br/pi/files/Declaracao%20-%20jomtien%20-%20tailandia.pdf). Acesso em: 30 jan. 2024

DESMURGET Michel. **A fábrica de cretinos digitais: os perigos das telas para nossas crianças**, tradução Mauro Pinheiro. São Paulo, Vestígio 2021.

DIAS, Vanina Costa; LIMA, Nádia Laguárdia de; TEIXEIRA, Luiz Henrique de Carvalho. **O contexto brasileiro de inclusão digital: posições, tendências e políticas públicas**.

In: LIMA, Nádya Laguárdia de; BERNI, Juliana Tassara; DIAS, Vanina Costa (Orgs.). **A escola navega na web: que onda é essa?** Belo Horizonte: Universo & Cidade, 2019.

FELISONI, Daniel Darghan; GODOI, Alexandra Strommer. **Cell phone usage academic performance: An experiment.**V.117, p. 175-187, fev. 2018.

FISCHER, Max. **A máquina do caos: como as redes sociais reprogramaram nossa mente e nosso mundo.** São Paulo: Todavia, 2023. 512 p. Acesso em: 08 abr. 2024.

GARCIA, Ana Luiza Casasanta; HALMENSCHLAGER, Karine Raquiel; BRICK, Elizandro Maurício. **Desinteresse escolar: um estudo sobre o tema a partir de teses e dissertações.** Editora Unijuí, ano 36, n. 114, p. 282, maio/ago. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21527/2179-1309.2021.114.280-300>. Acesso em: 05 jun.2024.

GAO, F.; HE, P.; et al. **Association between mobile phone use and inattention in 7102 Chinese adolescents: a population-based cross-sectional study.** BMC Public Health, v. 14, n. 1022, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/1471-2458-14-1022>. Acesso em: 23 abr. 2024

HALL, Stuart..**Cultural Studies and its Theoretical Legacies.**1992.

HALL, Stuart. **Gramsci's relevance for the study of race and ethnicity.** Journal of Communication Inquiry, v. 10, n. 2, p. 5-27, 1986.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações.** Tradução de Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HOHLFELDT, Antônio. João. **Estudos Culturais, pós-modernidade e teoria crítica.** Revista Famecos, n. 13, 2020.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; JORGE, Tiago Antônio. **OCDE, PISA e avaliação em larga escala no Brasil: algumas implicações.** Sisyphus: Journal of Education, v. 8, n.1, p 10-27,2020. Acesso em 22 fev 2024. Disponível em: [www.dialnet.unirioja.es/servlet/articulo](http://www.dialnet.unirioja.es/servlet/articulo).

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss Conciso.** Rio de Janeiro, RJ: Moderna, 2011.

INEP. **Censo Escolar, 2022.** Brasília, MEC, 2023, Disponível em: [www.gov.br/inep/pt-br](http://www.gov.br/inep/pt-br). Acesso em: 23 jul. 2024.

INEP. **Dicionário de Indicadores Educacionais: Fórmulas de Cálculo.** Brasília: MEC,2004. Disponível em: [www.download.inep.gov.br/publicacoes/estatisticas\\_e\\_indicadores/dicionario\\_de\\_indicadores\\_educacionais\\_formulas\\_de\\_calculo.pdf](http://www.download.inep.gov.br/publicacoes/estatisticas_e_indicadores/dicionario_de_indicadores_educacionais_formulas_de_calculo.pdf). Acesso em: jul 2024

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Pesquisa Nacional Por Amostra de Domicílio Contínua – PNAD, IBGE, EDUCAÇÃO, 2019.**Disponível em [www.biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736\\_informativo.pdf](http://www.biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf). Acesso em jul.2024.

ITURIETA, Pablo Muñoz. **Desligue o celular e ligue o seu cérebro**: manipulação, controle e destruição do ser humano. 1. ed. São Paulo: Auster, 2024. 336 p.

KEELEY, Brian. **Human Capital**. OECD Insights, p. 5. 2007.

KESSEL, Moysés I. **A evasão escolar no ensino primário**. Com nota preliminar de Anísio Teixeira e estudo introdutório de Otávio Martins. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 22, n. 56, p. 57, out.-dez. 1954.

KLINGBERG, Torkel. **The Overflowing Brain**: Information Overload and the Limits of Working Memory. Trad. Neil Betteridge. Oxford: Oxford University Press, 2009.

LENOIR, Y. **Les finalités éducatives scolaires**, un objet hautement problématique. Bulletin, n. 4, 2013. Chaire de Recherche du Canada sur l'Intervention éducative. Faculté de Éducation, Université de Sherbrooke, Canadá.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira (Org.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar** [livro eletrônico]. 1. ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018. 364 p. e PUB. Disponível em: [www.mprj.mp.br/documents/20184/1330165/Políticas\\_Educacionais\\_Neoliberalismo\\_e\\_Escola\\_Publica\\_e\\_uma\\_qualidade\\_restrita\\_de\\_educacao\\_escolar.pdf%20/](http://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330165/Políticas_Educacionais_Neoliberalismo_e_Escola_Publica_e_uma_qualidade_restrita_de_educacao_escolar.pdf%20/). Acesso em: 29 jan. 2024

LIRA, Josceline; SENA PEREIRA, Mécia Katarina; DE ALBUQUERQUE Fell, André Felipe. Resenha crítica. **A geração superficial**: o que a internet está fazendo com os nossos cérebros. NAVUS – Revista de Gestão e Tecnologia, vol. 7, núm. 2, abril-junho, 2017, pp. 126. Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial Santa Catarina, Brasil. Acesso em 24 abr.24.

LOPES, Julliana. Governo prepara medida que proíbe o uso de celulares em escolas. **CNN Brasil**, 20 set. 2024. Disponível em: [www.cnnbrasil.com.br/blogs/julianalopes/politica/governo-prepara-medida-que-proibe-o-uso-de-celulares-em-escolas](http://www.cnnbrasil.com.br/blogs/julianalopes/politica/governo-prepara-medida-que-proibe-o-uso-de-celulares-em-escolas). Acesso em: 01 out.2024

MANZI FILHO, Ronaldo. **A disciplina na escola como forma de resistência**. No prelo.

MARCHESI ULLASTRES, Álvaro. **La lectura como estrategia para el cambio educativo**. Revista de Educación, n. extraordinário, p. 15-35, 2005. Acesso em: 13 ago. 2024.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MATHEUS, Tiago Corbisier. **O discurso adolescente numa sociedade na virada do século**. Psicologia USP, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 85-94, 2003. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-65642003000100006](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642003000100006). Acesso em: 09 maio 2023.

MATIASI, Andréa Chicri Torga. **Evasão escolar na pandemia da COVID-19: o que os adolescentes nos ensinam.** 2022. Tese (Doutorado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2022. Disponível em: [www.repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/60935/1/TESE%20FINAL%20ANDREA%20CHICRI%20TORGA%20MATIASSE.pdf](http://www.repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/60935/1/TESE%20FINAL%20ANDREA%20CHICRI%20TORGA%20MATIASSE.pdf). Acesso em: 01 ago. 2024.

MELO, Mariane; SACCHQ, Sirlene; Reis, Fernando. **Narcisismo e Redes Sociais: A Constituição da Subjetividade na Era Virtual.** In: **II SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA DO CURSO DE PSICOLOGIA DA UNIEVANGÉLICA. Anais do II Seminário de Produção Científica do Curso de Psicologia da Unievangélica.** Disponível em: <http://repositorio.aee.edu.br/jspui/handle/aee/1163>. Acesso em: 21, jan 2025.

MERGA, Margaret K.; RONI, Saiyidi Mat. **The influence of access to eReaders, computers and mobile phones on children's book reading frequency.** *Computers & Education*, v. 109, p. 187-196, jun. 2017. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131517300489>. Acesso em: 14 ago. 2024.

MUNOZ, Iturrieta, **Desligue o celular e ligue seu cérebro: manipulação, controle e destruição do ser humano.** Ed.1, Editora Auster, 2023.

NÉRI, Marcelo. **Motivos da evasão escolar.** Rio de Janeiro: FGV, 2009. Disponível em: [https://www.cps.fgv.br/ibrecps/rede/ finais/Etapa3Pesq\\_MotivacoesEscolares\\_su mario\\_principal\\_anexo-Andre\\_FIM.pdf](https://www.cps.fgv.br/ibrecps/rede/ finais/Etapa3Pesq_MotivacoesEscolares_su mario_principal_anexo-Andre_FIM.pdf). Acesso em: 04 jul. 2024.

OECD. **Students, Computers and Learning – Making the connection.** PISA, OCDE, 2015.

OECD. **PISA 2021 Creative Thinking Framework.** Paris, OCDE 2021. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA-2021-creativethinking.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2024

OECD, **PISA 2022 Assessment and Analytical Framework,** Paris, OCDE, 2023. Disponível em: [www.doi.org/10.1787/dfe0bf9c-en](http://www.doi.org/10.1787/dfe0bf9c-en). Acesso em: 04 jul. 2024

OECD. **PISA, 2022. Insights and Interpretations.** Paris: OCDE, 2023. Disponível em: [www.oecd.org/pisa/PISA%202022%20Insights%20and%20Interpretations.pdf](http://www.oecd.org/pisa/PISA%202022%20Insights%20and%20Interpretations.pdf). Acesso em: 04 jul. 2024.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Diretrizes sobre atividade física, comportamento sedentário e sono para crianças com menos de 5 anos de idade.** 2019. Licença: CC BY-NC-SA 3.0 IGO p. 8.. Acesso em: 02 abr. 2023.

PASSARELLI, B.; JUNQUEIRA, A. H. **Gerações Interativas: Brasil – Crianças e Adolescentes Diante das Telas.** São Paulo: Escola do Futuro/USP, 2012. Disponível em: <https://criancaeconsumo.org.br/wp-content/uploads/2014/02/148330229-2012-11-Geracoes-Interativas-Brasil-Criancas-e-Adolescentes-Diante-Das-Telas.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2024.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. Universidade de São Paulo. Instituto de Psicologia, 2022. DOI: <https://doi.org/10.11606/9786587596334>. Disponível em: [www.livorsabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/932](http://www.livorsabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/932). Acesso em: 18 de set 2024.

PEIXOTO, Enock da Silva. Reflexões sobre a influência da tecnologia na vida atual a partir do livro A obra de arte na era da sua reprodutividade técnica de Walter Benjamin. **Cadernos de Walter Benjamin**, n. 16, 2017. Disponível em: [https://www.gewebe.com.br/pdf/cad16/texto\\_06\\_enock.pdf](https://www.gewebe.com.br/pdf/cad16/texto_06_enock.pdf). Acesso em: 12 maio 2023

PEREIRA, Michele Cezareti. Evasão escolar: causas e desafios. **Revista Científica Multidisciplinar: núcleo do conhecimento**. São Paulo, ano 4, n. 1, ed. 2, p. 36-51, fev. 2019.

PEREIRA, Rodrigo da Silva. **OCDE, PISA e política educacional**. 2018. Disponível em: <https://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/Rodrigo-da-Silva-Pereira.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2024.

PEREIRA, Rodrigo da Silva. **A política de competências e habilidades na educação básica pública: relações entre Brasil e OCDE**. Brasília-DF, 2016. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB\\_0c3ac2d2f7970c465872a8d7bcf58419](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_0c3ac2d2f7970c465872a8d7bcf58419). Acesso em: 08 fev. 2024

POSTMAN, Neil. **O Desaparecimento da Infância**. Tradução de Sizana Menescal de A. Carvalho e José Laurênio de Melo. 3ª reimpressão. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 2006.

RECHIA, Karen Christine; CUBAS, Caroline Jaques. **Elogio do professor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

REIS, Roseli Regis dos. **Juventude e conhecimento escolar: um estudo sobre o des(interesse)**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: [www.sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/104421/Roseli%20Regis%20dos%20Reis.pdf](http://www.sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/104421/Roseli%20Regis%20dos%20Reis.pdf). Acesso em: 30 maio 2024

RIDEOUT, V. et al. **Common Sense Census: Media Use by Tweens and Teens**. Common Sense Media, 2019.

RIO DE JANEIRO. Decreto nº **53.198, de 1º de fevereiro de 2024**. Regulamenta o uso de celulares e outros dispositivos eletrônicos pelos alunos nas unidades escolares da rede pública municipal de ensino, e dá outras providências. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1º fev. 2025. Disponível em: [www.leismunicipais.com.br/a/rj/r/rio-de-janeiro;decreto2024/5392/53918/decreto-n-53918-2024-regulamenta-o-uso-de-celulares-e-outros-dispositivos-eletronicos-pelo-s-alunos-nas-unidades-da-rede-publica-municipal-de-ensino-e-da-outras-providencias](http://www.leismunicipais.com.br/a/rj/r/rio-de-janeiro;decreto2024/5392/53918/decreto-n-53918-2024-regulamenta-o-uso-de-celulares-e-outros-dispositivos-eletronicos-pelo-s-alunos-nas-unidades-da-rede-publica-municipal-de-ensino-e-da-outras-providencias). Acesso em 03 jul. 2024.

ROSSI, Wagner Gonçalves. **Capitalismo e Educação**. Contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.

SCHLEICHER, Andreas. **Insights and Interpretations PISA 2022**. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/publications/>. Acesso em: 16 fev. 2024.

SECRETARIA DE RELAÇÕES GLOBAIS. **Trabalhando com o Brasil**. Paris: OCDE, 2022. Disponível em: [www.issu.com/oecd.publishing/docs/trabalhando\\_com\\_o\\_brasil\\_2022](http://www.issu.com/oecd.publishing/docs/trabalhando_com_o_brasil_2022). Acesso em: 05 fev. 2024.

SERRES, Michel. **Polegarzinha**: uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SHIRASU, Maitê Rimekká; ARRAES, Ronaldo de Albuquerque e. **Determinantes da evasão e repetência escolar**. Fortaleza: UFC/CAEN, 2015. Disponível em: [https://www.anpec.org.br/encontro/2015/submissao/files\\_/i12-85f3c3774c3d65741cb278e01e61db39.pdf](https://www.anpec.org.br/encontro/2015/submissao/files_/i12-85f3c3774c3d65741cb278e01e61db39.pdf). Acesso em: 08 jul. 2024

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SIBILIA, Paula. **O Show do eu**: a intimidade como espetáculo. Rio de Janeiro: Contraponto, 2016.

SIBILIA, Paula. **O show do eu**: subjetividade nos gêneros confessionais da internet. 2007. 314 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em: [www.objdig.ufrj.br/30/teses/686522.pdf](http://www.objdig.ufrj.br/30/teses/686522.pdf). Acesso em: 05 jan. 2025

SILVA, César Augusto Alves da. **Indústria cultural, educação escolar e currículo**: a contradição ocultada e o desinteresse dos alunos pela educação formal. 2010. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

SILVA, Simonia Peres da. **O processo de implementação das políticas educacionais e repercussões nas formas de gestão da escola e no processo de ensino-aprendizagem: o Pacto pela Educação em Goiás**. 2014. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/bitstream/tede/709/1/SIMONIA%20PERES%20DA%20SILVA.pdf>. Acesso em 09 fev. 2024.

SILVA, Tomas Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2021.

SOUZA, Thaís Rabello de. **(CON)FORMANDO professores eficazes: a relação política entre o Brasil e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)**. 2009. Dissertação de Mestrado em Educação-Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

THEODORSON, G. A. & THEODORSON, A. G. **A modern dictionary of sociology.** London, Methuen, 1970.

TORRES, R. M. **Educação para todos: a tarefa por fazer.** Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Declaración de Incheon Educación 2030:** Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y um aprendizaje a lo largo de la vida para todos. 2015. Disponível em: [https://unesdocunesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa](https://unesdocunesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa). Acesso em: 20 mar. 2024.

VALENTE, José Armando. **Pesquisa, comunicação e aprendizagem com o computador.** O papel do computador no processo ensino-aprendizagem. In: PNAD CONTÍNUA 2002 TIC. Disponível em: [www.biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/li101963\\_informativo.pdf](http://www.biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/li101963_informativo.pdf). Acesso em: 12 mar. 2024

YOUNG, Michael. **Para que servem as escolas?** Educação & Sociedade, v. 28, p. 1293, 2007.

ZANELLA, L. Aprendizagem: uma introdução. In: ROSA, J. L. **Psicologia da Educação:** o significado do aprender. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

ZANOTTI, Luis Jorge. **Etapas históricas de la política educativa.** 3. ed. Buenos Aires: Eudeba, 1984. 132 p.

ZHENG, F., Gao, P., He, M. et al. **Association between mobile phone use and inattention in 7102 Chinese adolescents:** a population-based cross-sectional study. *BMC Public Health*, v. 14, n. 1022, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/1471-2458-14-1022>. Acesso em: 23 abr. 2024.