



Práxis educativa  
ISSN: 1809-4309  
Sociedade Brasileira de Química

Petry, Cleriston; Lara Casagrande, Ana  
A educação e o “fenômeno digital” na sociedade contemporânea  
Práxis educativa, vol. 14, núm. 2, 2019, Maio-Agosto, pp. 622-637  
Sociedade Brasileira de Química

DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.14n2.012>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89460358013>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

redalyc.org  
UAEM

Sistema de Informação Científica Redalyc  
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal  
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa  
acesso aberto

## A educação e o “fenômeno digital” na sociedade contemporânea

## Education and the “digital phenomenon” in contemporary society

## La educación y el “fenómeno digital” en la sociedad contemporánea

Cleriston Petry\*

Ana Lara Casagrande\*\*

**Resumo:** Este artigo investigou a relação entre o fenômeno digital e a educação, para argumentar acerca dos limites, dos desafios e das possibilidades da segunda frente ao avanço e às injunções do primeiro. O problema central corresponde às (im)possibilidades de educar, ao *modus faciendi* pedagógico, diante de tal fenômeno. Assim, trata-se de refletir, investigar e argumentar sobre as consequências do fenômeno digital para a educação e o ensino, amparando-se em uma bibliografia específica a esse respeito, extraíndo reflexões e consequências dele para outro fenômeno, o educativo. Portanto, é imperioso considerar que as novas tecnologias digitais, a internet, por exemplo, são meios e não fins da educação e que não há uma “sociedade do conhecimento e/ou da informação”. Como meios, servem aos fins educacionais e não o contrário, a educação convertendo-se em adaptação às necessidades da indústria da informação, da tecnologia e ao mercado de trabalho. Ademais, o fenômeno digital compromete o desenvolvimento das capacidades cognitivas, como a memória, a imaginação e, também, a faculdade do pensar, que exige tempo.

**Palavras-chave:** Educação. Fenômeno digital. Primazia da imagem.

**Abstract:** This paper investigated the relationship between the digital phenomenon and education, in order to argue about the limits, challenges and possibilities of the latter in front of the advance and the injunctions of the former. The central problem relates to the (im)possibilities of educating, to the pedagogical *modus faciendi*, in the face of such phenomenon. Thus, it is about reflecting, investigating and arguing about the consequences of the digital phenomenon for education and teaching, based on a specific bibliography in this respect, extracting reflections and consequences of it for another phenomenon, the educational. Therefore, it is imperative to consider that new digital technologies, the internet, for example, are means and not end points of education and that there is no “knowledge and/or information society”. As a means, they serve the educational purposes and not the setback, education adapting to the needs of the information industry, technology and the labor market. In addition, the digital phenomenon compromises the development of cognitive abilities, such as memory, imagination and, also, the faculty of thinking, which requires time.

**Keywords:** Education. Digital phenomenon. Foreground image.

622

\* Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) - Campus Cuiabá. E-mail: <cleripetry@hotmail.com>.

\*\* Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) - Campus Cuiabá. E-mail: <analaracg@gmail.com>.

**Resumen:** En este artículo se investigó la relación entre el fenómeno digital y la educación, para argumentar acerca de los límites, desafíos y posibilidades de la segunda frente al avance y a las órdenes del primero. El problema central corresponde a las (im) posibilidades de educar, al *modus faciendi* pedagógico, delante de tal fenómeno. Así, se trata de reflexionar, investigar y argumentar sobre las consecuencias del fenómeno digital en la educación y la enseñanza, basándose en una bibliografía específica al respecto, extrayendo reflexiones y consecuencias de este para otro fenómeno, el educativo. Por lo tanto, es imperativo considerar que las nuevas tecnologías digitales, la internet, por ejemplo, son medios y no fines de la educación y que no hay una "sociedad del conocimiento y / o de la información". Como medios, sirven a los fines educativos y no al contrario, convirtiendo la educación en adaptación a las necesidades de la industria de la información, de la tecnología y del mercado de trabajo. Además, el fenómeno digital compromete el desarrollo de las capacidades cognitivas, como la memoria, la imaginación y también la facultad del pensar, que exige tiempo.

**Palabras clave:** Educación. Fenómeno digital. Primacía de la imagen.

## Por um conceito de educação

*Sem liberdade para criticar a técnica, tampouco há 'progresso técnico', mas apenas um condicionamento (VIRILIO, 1997, p. 13)*<sup>1</sup>.

Para realizar uma devida avaliação do contexto digital e de sua influência na educação, é primordial partir de um conceito de educação e de escola. Sem isso, corre-se o risco de não atentar-se devidamente aos problemas concernidos que o “fenômeno digital” apresenta aos que investigam a educação em tempos de constantes mudanças e de demandas múltiplas à escola. O “fundamentalismo digital”<sup>2</sup> parte do pressuposto de que a educação escolar deve adaptar-se às novas tecnologias, que promovem injunções necessárias à escola. Nesse contexto, segundo Reale (2015, p. 15), “[...] importa resgatar aquela ideia de fundo que exprime a própria essência da escola. Essa ideia consiste na relação dinâmico-existencial entre docente e discente, ou seja, entre pessoa e pessoa”.

623

Entretanto, a “essência da escola” deve derivar-se da “essência da educação”, porque a última é a “ação” fundamental e indispensável de toda instituição escolar. Para Arendt (2007), assim como para Reale (2015), a educação implica uma relação geracional, pois (e esse é o ponto desconsiderado pelo filósofo italiano) sua essência é a “natalidade”, isto é, “[...] o fato de que os seres *nascem* para o mundo” (ARENDT, 2007, p. 223, grifo da autora). As “novas gerações” vêm ao mundo, não apenas à vida, ao *labor*, à sociedade ou à família. Assim, a tarefa da escola é a de introduzir os “novos” no mundo, realizando a transição da *família* para o espaço “comum”. O que significa, então, “introduzir no mundo”? “Mundo” não é “natureza”, “sociedade” ou “trabalho”, embora esses conceitos possam ser complementares, mas insuficientes para sua compreensão. “Mundo” implica tudo aquilo que foi fabricado ou realizado pela ação humana, que existe antes da chegada das “novas gerações” e que, possivelmente, existirá depois de sua partida. O critério de distinção entre “mundo” e “vida” é a durabilidade e a permanência do primeiro, além de que o “mundo” é o “espaço-entre”, ou seja, o interposto entre os homens e

<sup>1</sup> Todas as traduções são de nossa autoria.

<sup>2</sup> Por “fundamentalismo digital”, entendemos todo discurso apologético acerca da utilização das novas tecnologias da informação na escola, que carecem de uma visão crítica, e autocritica, acerca dos perigos e das potencialidades da técnica. Assim, esse conceito engloba fenômenos mais amplos, como o fundamentalismo religioso, porque ambos se definem “[...] pela percepção de que há uma verdade revelada que anula qualquer possibilidade de debate” (MIGUEL, 2018, p. 21). Tal modo de conceber as tecnologias tende a desconsiderar a essência da educação e a especificidade da escola, convertendo essas em meras adaptações às exigências do mercado de consumo (técnico e/ou eletrônico) ou ao trabalho.

que permite a ação e o compartilhamento do que é posto em comum por palavras e ações. Nesse sentido, as novas tecnologias fazem parte do mundo? Como instrumentos fabricados pelos homens, sim. Ao fazer parte do mecanismo vital, isto é, de contribuir com a existência e o trabalho (*labor*), não, ainda mais se considerarmos que elas surgem não apenas para facilitar a relação do homem com a natureza e consigo mesmo, mas “alimentam” o tempo cíclico do consumo.

“Mundo” tem a ver com a “fabricação”, a “ação” e o “espaço público”. O “mundo” é o espaço da política, ou seja, da liberdade e da igualdade, distinto da esfera doméstica da família, espaço de sobrevivência e de necessidades. Uma existência inteiramente dedicada à sobrevivência, ao *labor* e à vida não é digna, na medida em que somos seres singulares que aparecem aos outros pela ação e pelo discurso entre iguais e distintos. Não há como sermos singulares se nossa dedicação for inteiramente à vida, pois nela não somos únicos, mas exemplares de uma espécie. Não há liberdade no *labor*, mas um constante metabolismo vital, uma “não-mundaneidade”, na qual “[...] o corpo humano, apesar de sua atividade, volta-se sobre si mesmo, concentra-se apenas em estar vivo e fica restrito ao estar vivo sem transcender ou liberar-se do repetido ciclo de seu próprio funcionamento” (ARENDT, 2005, p. 131).

Assim, como introduzir os estudantes no mundo? Segundo Arendt (2005, p. 206), é pela ação e pelo discurso que nos inserimos no mundo e aparecemos como indivíduos singulares. Desse modo, diante do advento das novas tecnologias, em especial a internet, é importante pensar sobre o caráter de realidade do mundo e se a internet promove um novo tipo de realidade ou se a “realidade virtual” carece de sentido, que, no limite, é uma contradição.

## A primazia da imagem e os impactos na educação

624

Antes de adentrarmos na especificidade da temática, o “fenômeno digital”, queremos começar por refletir seus antecedentes e, talvez, determinantes. Eles podem ser resumidos, na expressão do autor italiano Giovanni Sartori (1998), como a “primazia da imagem” que se inicia com o advento da fotografia, repercute no cinema e na televisão e atinge o ápice (ou determina) nossa relação com a internet, em geral, e as mídias digitais, em particular. Para Sartori (1998, p. 11), a “primazia da imagem” produz a transformação na “natureza do homem”, isto é, a substituição do *Homo sapiens* pelo *Homo videns*. Antes de “natureza”, preferimos utilizar o conceito “condição”, para ficarmos no horizonte crítico de Hannah Arendt (2005). Para o autor, o *Homo sapiens* é produto da cultura escrita, e o *Homo videns* distorce a palavra em detrimento da imagem, o ver sobre o ler, o escrever e o falar. O problema não é o uso das tecnologias, o conteúdo que propaga, publiciza e comunica, mas o instrumento como tal que está nos escapando das mãos (SARTORI, 1998, p. 11). Nicholas Carr (2011, p. 14), de modo similar, argumenta: “[...] a tecnologia não é apenas uma ferramenta, inerte até que a peguemos, e inerte de novo quando a deixemos de lado”. A “primazia da imagem” refere-se à “preponderância do visível sobre o inteligível, o qual nos leva a um ver sem entender” (SARTORI, 1998, p. 12).

O *Homo sapiens*, cuja relação com o mundo e com a vida residia na capacidade simbólica (a “produção” da língua, da cultura, dos mitos, das artes, das religiões e da “ação”, por meio da palavra, da escrita, do discurso, condições específicas dos homens que podem referir-se a si mesmos, refletir e pensar), está em vias de desaparecer. O ponto de ruptura foi a imagem, primeiro a fotografia, que submete a fala, isto é, falamos apenas sobre o que vemos e a fala se torna secundária. Com a fala secundarizada, corre-se o risco de perder a simbologia que permite a abstração, pois é falsa a ideia de que “uma imagem fala mais do que mil palavras”: nação, Estado, política, liberdade, soberania, legitimidade, representação, justiça, direito, burocracia, totalitarismo, educação, ensino, aprendizagem, por exemplo, não são representadas

imageticamente. Se são, é a simplificação do abstrato. Os conceitos dependem de um esforço de compreensão, de discussão, de abstração, em resumo, da palavra. Segundo Sartori (1998, p. 25), “o pensar não necessita ver”. Contudo, isso é parcialmente correto.

De fato, o pensamento move-se entre invisíveis, e como atividade está fora do mundo das aparências. Exige-se, desse modo, a retirada e o encontro consigo mesmo. Apesar de a origem de todo pensamento ser aquilo que acontece, ou seja, o que aparece, a “retirada” não é ausência total do mundo: “*todo ato espiritual repousa na faculdade do espírito de ter presente para si o que se encontra ausente dos sentidos*”, argumenta Arendt (2009, p. 94, grifos da autora), ou seja, o pensar necessita do ver como percepção inicial, não final e nem última. A faculdade que transforma os objetos em imagem é a “imaginação”, e ela é que permite o pensar, especialmente o “pensar do ponto de vista do outro”. A “imaginação” dessensorializa o que fora captado pelos sentidos por meio da lembrança. Com a “primazia da imagem”, o que perdemos? Talvez a prática da memória, a lembrança e a imaginação, em primeiro lugar, porque a televisão, o cinema e a internet acabam substituindo a imaginação humana pela imaginação fabricada. Se, preguiçosamente, não precisamos mais imaginar, por que e como colocar-se no lugar do outro? Será essa capacidade atrofiada?

Sartori (1998) também denomina nossa época de “pós-pensamento”, a anulação do pensamento, o ataque à racionalidade, um “[...] clima cultural de configuração mental e crescentes exércitos de nulos mentais” (SARTORI, 1998, p. 148), a proliferação da torpeza de uma geração que não foi educada para pensar, na qual a ignorância se torna uma virtude. A comunicação (no sentido da propagação ideológica, não do “pôr em comum”) foi fundamental para o totalitarismo, especialmente quando se converteu em um meio para propagar uma ideologia e/ou criar ficções ao exterior do que se passava, por exemplo, na Alemanha. Em massas completamente subjugadas, o terror substituiu a propaganda<sup>3</sup>. Por isso, não nos parece adequada a interpretação monocular de que a “primazia da imagem” é responsável pelo “pós-pensamento”. Argumentando contra Sartori, o totalitarismo fez um uso eficiente da propaganda (fotografia, rádio, cinema e televisão) para doutrinar, talvez apropriando-se da potencialidade de destruir o pensamento (ou a *episteme*), e, por “pós-pensamento”, não nos referimos ao fim da capacidade de pensar. Os homens e as mulheres podem ter deixado de pensar, mas isso não quer dizer que perderam tal faculdade. Nesse sentido, a educação tem uma tarefa fundamental.

No livro *A geração superficial: o que a internet está fazendo com nossos cérebros*, Nicholas Carr (2011) escreve acerca de uma experiência pessoal, que se generaliza:

Eu costumava mergulhar em um livro ou um artigo extenso. Minha mente era capturada pelas reviravoltas da narrativa ou as mudanças do argumento, e eu passava horas percorrendo longos trechos de prosa. Agora, raramente isso acontece. Minha concentração começa a se extraviar depois de uma ou duas páginas. Fico inquieto, perco o fio, começo a procurar alguma coisa mais para fazer. [...]. A leitura profunda que acostumava acontecer naturalmente tornou-se uma batalha. (CARR, 2011, p. 17-18).

O que aconteceu com o leitor que “mergulhava em um livro”? Será que estamos perdendo a capacidade de ler profundamente? Os defensores da internet e sua funcionalidade na educação argumentam que há uma maior possibilidade de acesso aos conteúdos antes restritos ou às bibliotecas ou a um determinado local noutro país. De fato, o volume de conteúdo e

<sup>3</sup> Para Arendt (2011, p. 393), “[...] mesmo depois de atingido o seu objetivo psicológico, o regime totalitário continua a empregar o terror; o verdadeiro drama é que ele é aplicado contra uma população já completamente subjugada. Onde o reino do terror atinge a perfeição, como nos campos de concentração, a propaganda desaparece inteiramente”.

informação que temos acesso é maior do que nunca e, talvez, estejamos mais informados do que Luís XIV. Contudo, nosso modo de informarmo-nos mudou o contexto da comunicação com a “primazia da imagem”: informamo-nos visualmente, por meio de imagens.

Com a fotografia, cada momento, instante e acontecimento pode ser registrado para a posteridade. Logo, “[...] tudo o que não é fotografado pertence doravante à massa indistinta, amorfa, de momentos transcorridos sem serem notados” (TÜRKKE, 2010, p. 184). A imagem determina o real, ou seja, o que pode ser considerado real. Com o cinema, a fotografia em movimento, e, com a televisão, modifica-se substancialmente a relação entre ver e entender. Para Sartori (1998, p. 36), a televisão “[...] não é só um instrumento de comunicação; é também *paideia*”. A televisão, ou hoje também o *smartphone*, é a primeira escola da criança, “a escola divertida que precede a tediosa” (SARTORI, 1998, p. 37). Primeiro, porque a televisão, sob a “primazia da imagem”, submete a palavra à imagem, e os discursos sobre o que se vê e o que não se pode ver (filmado e/ou fotografado) não interessam, portanto, não existem. Em segundo lugar, a televisão atrofia culturalmente, especialmente porque nosso passado é da cultura escrita, da oralidade, da imaginação. Se há uma revolução da informática, ela não reforça a cultura escrita, como foi o caso da invenção da imprensa por Gutemberg. A revolução informática é a antítese da cultura escrita (REALE, 2015, p. 26).

Sartori (1998) pensa que a “revolução da informática” apresenta as consequências destrutivas da cultura escrita não porque em si a informática é uma antítese, mas, sim, porque fomos “educados” a relacionarmo-nos com o mundo a partir da imagem proporcionada pela televisão, a primeira escola da criança. No episódio nono da sexta temporada da animação *The Simpsons*, a televisão converte-se no centro e na formadora da “opinião pública” acerca de um (falso) assédio sexual que Homer teria cometido. Bart e Lisa não acreditam na inocência do pai, porque “é difícil não acreditar na televisão, ela nos educou muito mais do que você”. O distanciamento, a reflexão e a dúvida precisam ser cultivadas, primeiro porque a televisão é apenas um meio e, como tal, nossa relação com os fatos não é imediata, mas mediada por um veículo de comunicação que fala, ou apresenta imagens, a partir de seu lugar, seu ponto de vista. Em segundo lugar, um meio, uma tecnologia ou instrumento nunca é crítico de si mesmo e em si mesmo. São os homens capazes de crítica e de pensamento, não as ferramentas e as máquinas.

626

A televisão diverte, transforma a vida e as banalidades em espetáculo. O que não pode ser espetacularizado não tem espaço. Nesse sentido, há um empobrecimento da capacidade de entender e, no argumento de Sartori, a metamorfose do *Homo sapiens* em *Homo videns* e a deflação da abstração. “A televisão produz imagens e anula conceitos, e deste modo atrofia nossa capacidade de abstração e com isso toda nossa capacidade de entender” (SARTORI, 1998, p. 47). Nesse sentido, explica o autor: “[...] a imagem não dá, por si mesma, quase nenhuma inteligibilidade. A imagem deve ser explicada; e a explicação que se dá dela na televisão é insuficiente” (SARTORI, 1998, p. 51).

A internet poderá produzir um crescimento intelectual? No sentido argumentado, possivelmente não, porque a criança é iniciada na televisão e seu interesse cognitivo não está sensibilizado para a abstração. Ao chegar à escola, o *Homo videns* já está formado. Assim, a saída desesperadora é, diante de crianças inquietas, não dispostas ao estudo e à abstração, transformar a aula em espetáculo assemelhando-se ao que se passa na televisão: uma sucessão ininterrupta de “eventos”, imagens, sem a possibilidade de se parar e pensar sobre o que se vê ou se “estuda”. Se a internet beneficia a abstração, o acesso à cultura escrita, às grandes obras (de arte ou bibliográficas) ou às pesquisas de ponta é para poucos. Os demais ficarão excluídos das benesses pela profusão de imagens, de jogos e de interações mediadas pela tecnologia. O “mundo” como “espaço-entre” é substituído por uma máquina que está escapando de nossas mãos e a fotografia

é um dos instrumentos de nossa vergonha. “[...] a diferença é que o pintor ou o escritor tentam transmitir para uma superfície com o pincel ou o lápis a *sua* visão ou o *seu* pensamento, enquanto o fotógrafo deixa ver por ele um olho mecânico que não é excitado pela luz, apenas exposto à luz” (TÜRCKE, 2010, p. 191, grifos do autor).

O ser humano, tomando como base a ciência e a técnica, absolutizadas e levadas às suas extremas consequências, tornou-se capaz de construir e dominar as coisas e por vezes até de maneira surpreendente. No entanto, não só não soube, ao mesmo tempo, crescer espiritualmente em igual proporção, mas até se tornou, em larga medida, escravo das próprias coisas que produziu, e se esqueceu espiritualmente de si mesmo. (REALE, 2015, p. 35).

A “primazia da imagem” não é profundamente compreendida sem a “absolutização” da técnica, das tecnologias e dos meios. A fotografia, o cinema, a televisão, o telefone, a internet são meios de comunicação, instrumentos. Como tais (com exceção do cinema como arte) não são um fim em si mesmos, mas mediadores de nossa relação com o mundo e com os outros, ou instrumentos para ter acesso ao mundo ou a outros mundos. Nesse sentido, é crucial investigar se os apologistas das novas tecnologias da educação entendem o que é educação, qual a especificidade da escola e se tais tecnologias são concebidas com fins educacionais ou alheios à essência da educação ou, ainda, fins em si mesmos, como se toda inovação fosse moral e educacionalmente boa e desejável. Além disso, no contexto da “primazia da imagem” e da informação, com a televisão e a internet (informar vendo), nosso aparato multissensorial está saturado. Se, para um homem primitivo, ou originário, um evento natural causava uma sensação, no sentido de ser sensacional, para os homens de contextos saturados de informações e imagem, “[...] o meio audiovisual necessita mobilizar todas as forças específicas de seu gênero e ministrar a notícia com toda a violência de uma injeção multissensorial” (TÜRCKE, 2010, p. 19). Saturados de imagens e de informações e no dever de estar “bem-informado” para competir como “empresário de si mesmo”, podemos não estar mais à altura de ocupar-nos com nós mesmos, de pensar. Da máquina como meio à máquina como fim e/ou determinante da condição humana. Türcke (2010, p. 19) argumenta que “[...] o homem como criador de coisas [...] é de tal forma relegado à sombra por suas criações, que se envergonha e começa a assemelhar-se a seus próprios produtos: viver de acordo com o relógio, trabalhar no ritmo de máquinas, ligar e desligar suas funções vitais”.

627

### **A ideologia da “sociedade da informação” e/ou do “conhecimento”: a relação com as novas tecnologias e com a educação**

Os apologistas (ou fundamentalistas) das novas tecnologias na educação tendem a tratar como dado duas premissas que não se sustentam: a) vivemos em uma sociedade da informação/do conhecimento; b) informação e conhecimento são a mesma coisa. Disso, deduz-se que a escola precisa mudar, adaptar-se aos “novos tempos”; as metodologias não podem mais fundar-se na “transmissão” e, por isso, a utilização das ferramentas de busca e da internet deve pautar as aulas; o foco da relação pedagógica não pode mais ser o professor, porque ele não é a única fonte de conhecimento/informação disponível. Ademais, parte-se do pressuposto, não demonstrado, de que as crianças, os adolescentes e os jovens têm acesso à informação e ao conhecimento fora da escola. A causa do desinteresse deles pela instituição supracitada reside, por fim, na não compreensão dos educadores das atuais tendências ou “fatos”.

Em primeiro lugar, quem faz uso de “sociedade da informação” ou de “sociedade do conhecimento” pressupõe a disseminação e a universalização do acesso ao conhecimento e à informação. No entanto, ignora (ou quer ignorar) a distribuição desigual do conhecimento e da informação (MASSON; MAINARDES, 2011), ou seja, principia pela hipótese (frágil) de que

todos têm iguais condições e oportunidades de aquisição de ambos. São ilusões sobre a acessibilidade dos conhecimentos, da equiparação entre conhecimento e informação e da relativização da hierarquia entre informações relevantes e irrelevantes (MASSON; MAINARDES, 2011). Nesse sentido, uma escola que pauta suas atuações sobre tais preconceitos acaba por legitimar as desigualdades, mascarando contradições típicas de uma sociedade desigual. O fato de que cada vez mais crianças, adolescentes e jovens utilizem a internet não significa que o façam para cultivar a si mesmos, estudar ou se informarem (distinguindo o relevante do irrelevante, o fato da mentira).

Como argumentamos anteriormente, a primeira “escola” da criança é a televisão. Ela a educa para relacionar-se com o mundo e com as demais tecnologias. Em comparação ao jornal (impresso) e ao rádio, a televisão informa menos que outros meios, pois nela nos informamos vendo e a informação relevante é a que se pode filmar. Uma criança que cresce nesse meio utilizará de modo diferente a internet e as possibilidades de acesso aos conhecimentos e às informações? Uma enxurrada de informações não nos converte em “bem-informados”.

Os adolescentes e os jovens, por exemplo, utilizam a internet principalmente para as redes sociais que podem ser veículos de discussão e de informação. Por ser um meio, a princípio, que permite o intercâmbio de ideias e o questionamento das notícias ou *posts*, a internet exigiria pessoas mais ativas do que a aula tradicional. Em geral, “[...] os alunos não estão interessados em educação formal e muitos terminam a escola só porque o diploma aumenta suas chances de competir por vagas de emprego de baixa remuneração”, atesta Spyer (2018, p. 192) em um estudo etnográfico em uma cidade do interior baiano. Para o autor, os jovens percebem que a comunicação digital melhora a alfabetização e a preocupação com “escrever corretamente” (como aparecer nas mídias sociais). Associado a isso, nessas comunidades periféricas do Brasil, há uma grande atuação das igrejas evangélicas, associadas à alfabetização e à aspiração pelo sucesso pessoal e investimento nos estudos universitários. O estudo do antropólogo reafirma a existência de uma “crise da educação escolar” e exige que seus atores e profissionais pensem sobre o sentido da educação e a especificidade da escola em contextos nos quais se têm a impressão de que a escola é obsoleta e a internet, por si mesma, “nutre” as *necessidades* de informação e de conhecimento. Contudo, a compreensão do autor sobre educação é simplista, superficial. A educação é mais do que aprender a ler e a escrever corretamente ou, ainda, aumentar as chances laborais.

628

Por outro lado, a investigação de Spyer (2018) apresenta um aspecto fundamental: a internet em geral e as redes sociais em particular não mudam a “sociedade” e as relações: pelo contrário, muitas vezes refletem os hábitos já consolidados culturalmente. Citamos alguns: a) a exibição da prosperidade e conquistas familiares (SPYER, 2018, p. 33); b) as redes sociais são espaços de vigilância da conduta moral, e as comunicações pessoais e políticas ocorrem nas margens do centro do povoado ou da *timeline* do Facebook (SPYER, 2018, p. 24); c) a exibição da própria fé e da “evolução moral” (SPYER, 2018, p.138); d) a educação como uma transação econômica (SPYER, 2018, p. 204).

Santaella (2003) alerta para o risco de cairmos no equívoco de considerar que as transformações culturais contemporâneas se devem apenas ao advento de novas tecnologias e de novos meios de comunicação e cultura. Para a autora, os tipos de signos que circulam nesses meios, os tipos de mensagens e processos de comunicação neles engendrados são os verdadeiros responsáveis por propiciar o surgimento de novos ambientes socioculturais (SANTAELLA, 2003).

Em suma, a tese de que vivemos em uma “sociedade do conhecimento/da informação” é falsa, porque nem todos usam a internet do mesmo modo e boa parte não foi educada para pensar, pesquisar e se cultivar. Apesar de a internet poder alterar a comunicação em interação, distinta do rádio, da televisão e dos jornais impressos (caracterizados pela distinção absoluta entre emissor e receptor), a internet não é capaz, porque ser um meio, de transformar as relações sociais. As elites intelectuais não utilizam a internet do mesmo modo que os moradores do vilarejo estudado por Spyer (2018). Nem se assemelha ao uso entre ricos e pobres<sup>4</sup>. É da generalização apressada de um tipo de uso, frequentemente de setores com um maior “capital cultural”, que se deduzem políticas educacionais equivocadas.

Em segundo lugar, uma tendência dos apologistas das novas tecnologias na educação é a não distinção entre “informação” e “conhecimento”. Informação não é conhecimento e, por si mesma, a informação não nos leva a compreender as coisas (SARTORI, 1998). “Acumular noções [e informações] não significa entendê-las” (SARTORI, 1998, p. 79). A informação é um discurso primário sobre a realidade. O conhecimento ocorre tendo em vista a verdade (como possibilidade), diferentemente da informação. Kenski (2009) também diferencia ambos conceitos e considera possível que a informação estruture o conhecimento: “para a transformação de informação em conhecimento, é preciso um trabalho processual de interação, reflexão, discussão, crítica e ponderações” (KENSKI, 2009, p. 5). Assim, é possível afirmar que há “informação falsa”, mas não “conhecimento falso”. O “conhecer”, como faculdade, refere-se à verificação das informações, dos dados apresentados, elaborados ou criados, e da respectiva hierarquização. A televisão tem se especializado em propagar informações frívolas, irrelevantes e sem importância pelo simples valor espetacular que alimenta os índices de audiência. É razoável pressupor que os alunos chegam à escola munidos de informação e conhecimento e que educar se restringe a adaptar as “novas gerações” à era digital?

Nesse sentido, o conceito de “sociedade do conhecimento” e/ou “sociedade da informação” converte-se em uma ideologia, isto é, em um conjunto de ideias e de representações sobre a realidade que, por seu turno, criam realidades. Tal ideologia está atrelada à “nova linguagem da aprendizagem” (BIESTA, 2013) em que ensinar foi redefinido como apoiar ou facilitar a aprendizagem ou propiciar experiências de aprendizagem. O objetivo de políticas educacionais ou de relatórios destinados à educação, como os do Banco Mundial, por exemplo, visam construir uma “sociedade aprendente”, a generalização da aprendizagem em detrimento da educação. Entretanto, não há aprendizado na educação? Certamente há. Contudo, como argumentamos no primeiro tópico, a educação implica uma relação geracional fundada na autoridade e no passado. A “nova linguagem da aprendizagem” desconsidera o passado, e as atividades escolares resumem-se a “aprender a aprender”, em que o professor se torna um acompanhante, um aprendente, um facilitador, um aconselhador, um apoiador. Para Biesta (2013), o professor satisfaz as necessidades de aprendizagem do aprendente e a educação converte-se em uma mercadoria.

Tanto a ideologia da “sociedade do conhecimento/da informação” quanto a “nova linguagem da aprendizagem” são usadas em um contexto de erosão do Estado de Bem-Estar Social e a ascensão da razão neoliberal. Os indivíduos são responsabilizados pelo seu aprendizado, na medida em que se vive em uma “sociedade” que facilita o acesso à informação e ao conhecimento de modo, pretensamente, democrático. Basta saber buscá-los. Seguindo a lógica

<sup>4</sup> Por exemplo: “[...] brasileiros mais abastados normalmente veem a internet como algo que encurta distâncias: o mundo se tornou uma ‘aldeia global’ de modo que agora conseguimos estabelecer e cultivar relacionamentos com indivíduos com interesses semelhantes independentemente de estarmos próximos. Mas a questão central para as pessoas que vivem nesses povoados de baixa renda no Brasil não é a distância excessiva, mas a proximidade excessiva” (SPYER, 2018, p. 26).

da obsolescência das mercadorias de consumo, o conhecimento e a informação têm prazo de validade e só são relevantes quando atraem a atenção.

Cada sujeito foi levado a conceber-se e comportar-se, em todas as dimensões de sua vida, como um capital que devia valorizar-se: estudos universitários pagos, constituição de uma poupança individual para a aposentadoria, compra da casa própria e investimentos de longo prazo em títulos da bolsa são aspectos dessa ‘capitalização’ da vida individual que, à medida que ganhava terreno na classe assalariada, erodia um pouco mais as lógicas de solidariedade. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 201).

Sob esse postulado, atacam-se os serviços públicos, as empresas estatais e o ensino universitário. Se cada indivíduo é responsável por seu aprendizado, por que caberia ao Estado criar, administrar e fomentar universidades públicas? Por outro lado, mesmo as medidas de privatização da gestão do ensino básico, a escola continua sendo defendida, inclusive a pública, porque há a necessidade de se “formar” pessoas adaptadas e adaptáveis ao novo contexto individualizante e competitivo da normatização neoliberal. Há um trabalho “pedagógico” a ser realizado e a escola parece ser, ainda, o meio mais eficaz para produzir um sujeito que se percebe como uma empresa cujas qualidades devem ser capitalizadas (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 225-226). Um dos últimos relatórios do Banco Mundial, *Competências e empregos: uma agenda para a juventude*, é exemplificador do que estamos argumentando: “O Brasil está enfrentando uma crise de aprendizagem: apesar de gastos generosos com educação e altos níveis de matrícula na escola, os jovens não estão adquirindo competências que os tornarão trabalhadores competitivos” (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 17).

## O “fenômeno digital” e os impactos educacionais

Considerando tais contextualizações e reflexões, chegamos ao ponto central do artigo: a educação e o “fenômeno digital”. Insistimos que a internet é um meio, não um fim em si. Ademais, ela não cria uma “sociedade”, mas a “reproduz”. No entanto, há de considerarmos que a internet (e o computador) tem alterado nossa relação com o mundo e com a cultura. Nesse sentido, não é o conteúdo o foco de nossa crítica, mas a ferramenta em si. Não basta criar conteúdos “pedagógicos” ou pretender ensinar nas “redes”. Estando nas redes e interagindo com os usuários, o conteúdo “pedagógico” pode se tornar “antipedagógico”, isto é, contrário ao seu projeto educativo ou de aprendizado. “No final, acabamos por fingir que a tecnologia em si não importa. É como a usamos que importa, dizemos a nós mesmos” (CARR, 2011, p. 13).

O uso importa, e muito. Se em nossas aulas “usamos” um documentário da BBC ou um episódio dos *Simpsons*, seu caráter “pedagógico” não é intrínseco à coisa, mas ao modo como ensinamos a “ver”, a “ler” e a “interpretar” o visto com objetivos pedagógicos. Para uma turma de oitavo ano, por exemplo, faz toda diferença uma aula com o recurso de um documentário da história da arte moderna ou o episódio (19, 10<sup>a</sup> temporada) em que Homer se converte em um artista marginal quando acidentalmente “cria” uma arte conceitual. O sucesso da aula, o aprendizado dos alunos, dependerá do modo como o professor conduz a atividade. “Como começar a aula?”, “Qual seu objetivo?”, são questões relevantes. A não compreensão de “quem” são os alunos, seus contextos, suas singularidades e seus estágios de desenvolvimento podem converter uma aula em um desastre. Os alunos não são *tabula rasa*, seres sem contexto, sem história. Em uma sociedade em que o “fenômeno digital” se dissemina, é provável que encontremos crianças já adaptadas à internet e ao computador e às respectivas “condutas” e modos de “pensar”. Ao chegarem à escola, os estudantes deparam-se com um contexto diferente: é preciso sentarem-se, silenciarem, ouvirem, discutirem, realizarem tarefas, lerem livros impressos, escreverem manuscritos. É a sensação de perda, de deriva. A escola é o outro

“mundo”, diferente do computador que “[...] com suas gratificações e conveniências [...] passa como um trator sobre nossas dúvidas” (CARR, 2011, p. 15).

Nesse contexto, a escola tem uma tarefa fundamental, de promover discussões, reflexões e o “parar para pensar”. As regras e as normas, interiorizadas como disciplina, não são um fim da educação, mas meios para o estudo, o pensamento e a possibilidade de ação em relação ao mundo. Para Masschelein e Simons (2013, p. 65), “[...] as tecnologias da educação escolar são técnicas que, por um lado, engajam os jovens e, por outro, apresentam o mundo; isto é, focam a atenção em alguma coisa”. Não há como “parar para pensar” ou “atuar em relação a” se os estudantes estão desatentos em relação à aula e ao conteúdo. O hábito de estudar e de pensar não é natural, e a escola deve criar as condições para que a aula aconteça e os estudantes estejam presentes para o conteúdo. Nesse sentido, o professor dispõe de meios para conquistar a atenção dos alunos e a atenção implica dedicação sobre algo para além da imediaticidade de um presente efêmero. A escola é o momento da atenção, “[...] que é o tempo de considerar o mundo, de estar presente nele (ou estar em sua presença), atendendo-o, um tempo de entrega para a experiência do mundo, [...] um tempo cheio de encontros (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 164). No entanto, a atenção também é um problema central da “era digital”, na medida em que ela “[...] se apresenta como um bem possível de ser perdido”, afirma Christoph Türcke (2016, p. 10). Para esse filósofo, o *déficit* de atenção é um subproduto indesejável do capitalismo, em que cresce a cada dia o número de crianças e de jovens incapazes de se concentrar em uma tarefa específica por muito tempo. O comportamento das crianças diagnosticadas com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) “[...] dá testemunho tanto de fastio como de carência. Neles algo foi perturbado” (TÜRCKE, 2016, p. 15). Assim, o fenômeno digital contribui decisivamente para os distúrbios da atenção, na medida em que a internet a captura para destruí-la.

Não vamos nos ater aos argumentos psicanalíticos do autor, mas aos elementos que contribuem para a nossa crítica à “era digital” e às alternativas apresentadas para estruturar uma escola e práticas pedagógicas que auxiliem os estudantes a estarem atentos à aula, ao conteúdo e, portanto, capazes de pensar e agir. Em relação ao pensar, se não estivermos atentos, não há pensamento. Apenas fluxo de ideias sem sentido. O fator que pode ter contribuído para o desenvolvimento de uma cultura do déficit de atenção foi o “choque da imagem”, impulsionado em primeiro lugar, pelo cinema e, posteriormente, pela televisão, a internet e, é claro, a propaganda. Entretanto, enquanto estávamos nos primeiros anos da descoberta dos irmãos Lumière, ainda havia a possibilidade do pensamento, ou seja, de “parar para pensar”, compreender e indagar sobre o sentido do que a imaginação técnica havia criado. “Entre um filme e outro havia tempo de sobra para se assimilar o que fora vivenciado. Não se impunha de imediato a fita seguinte, o próximo *talk-show* ou noticiário” (TÜRCKE, 2016, p. 31).

631

O problema ocorre quando a lógica do cinema, a sucessão de imagens e os solavancos das guinadas que exigem constantemente uma nova e fugaz atenção acaba por “desgastar” nossa capacidade para centrarmo-nos em uma única coisa ou tema por muito tempo, pois estamos submetidos a uma estimulação ininterrupta. Acreditando estar na vanguarda das teorias pedagógicas, os apologistas da adaptação da escola às novas tecnologias da informação veem que tais ferramentas podem contribuir para o aprendizado, em virtude de que são capazes de captar a atenção das crianças e dos jovens. É, porém, uma “meia atenção”, porque a atividade não perdura ao longo do tempo. O cérebro possui uma plasticidade e flexibilidade que lhe permite se adaptar a novos estímulos. Contudo, no novo “regime de atenção”, não há o tempo para que esses se estabilizem e se transformem em base para novos padrões estáveis (TÜRCKE, 2016). É nesse contexto, segundo Türcke, que as crianças “montam seus cérebros” (TÜRCKE 2016, p. 41). A ironia é que essa constante excitabilidade de nossa atenção aliada à necessidade de estar sempre revendo a base de nossos conhecimentos para melhor adaptarmo-nos às exigências do mercado

acaba se “autoimplodindo”, porque não há tempo para que o cérebro se adapte aos novos estímulos, sendo constantemente “sobre-exigido”. A plasticidade do cérebro permite, como argumentamos, sua adaptação, e esta está relacionada ao ambiente.

Contudo, em um contexto em que há sempre novos estímulos, não ocorre a adaptação, porque não há o sossego para a estruturação de um novo padrão. Desse modo, o filósofo comenta que só o medicamento não resolve o TDAH, pois se trata, principalmente, de uma questão cultural. Assim, se temos alunos cada vez mais desatentos, desinteressados, desestimulados e sem vontade de aprender, como lhes ensinar a ter o hábito de pensar, de estudar, de conhecer e de atuar sobre o mundo? O apologistas das novas tecnologias na educação dirá que é fundamental transformar a escola, adaptando-a aos novos paradigmas da informação, facilitando o acesso aos computadores, *tablets*, *smartphones*, etc., com o objetivo de que os estudantes possam ser mais ativos em seu processo. E um dos argumentos para essa defesa é o aumento do interesse, do aprendizado e da atenção nas aulas. Entretanto, trata-se de um engano.

Logo que eles tenham alcançado o objetivo, quando objetos ou parceiros deixem de interessá-los, empalidecem as representações do objeto ainda há pouco ansiado, da ação ou do contato com o outro, e com um movimento manual, um clique no teclado, eles se afastam, como se nunca ali estivessem estado. (TÜRCKE, 2016, p. 53).

É possível que não atuem, que respondam a estímulos. E nessa relação com a imagem, que capta a atenção, não há atenção propriamente dita, na medida em que ela não perdura no tempo. Por perdurar no tempo, a atenção requer a memória, que torna presente o “não mais” e, por isso, estar atento em algo permite ao indivíduo que compreenda o que passou e seja capaz de captar o sentido. A escola precisa fixar o estudante além do instante, isto é, estudar exige atenção. A atenção, por seu turno, só é possível quando há tempo, memória, imaginação e a capacidade de pensar. Nesse sentido, os alunos aprendem a dedicar sua atenção em algo apenas em um ambiente estável com atividades relativamente permanentes, isto é, que perduram ao longo do tempo sem serem afetados por imagens ou estímulos diversos. A multitarefa, típica de empresas de ponta, é um inimigo ao aprendizado que exige atenção. “Quanto mais coisas a pessoa consegue executar ao mesmo tempo, mais versátil ela se torna e mais tempo consegue poupar” (TÜRCKE, 2016, p. 61). Entretanto, não se pode dar mais atenção para mais coisas, ou dedicar a mesma atenção para várias coisas. Uma atenção repartida é uma meia atenção.

632

A atenção custa força, não consegue se prender a alguma coisa por horas a fio e sem nenhuma pausa; recorrentemente precisa relaxar, tal como os músculos se distendem para de novo poderem se tensionar. Mas, enquanto se concentra sobre algo - algo intencionado -, ela não consegue ao mesmo tempo se prender aleatoriamente a várias outras coisas. (TÜRCKE, 2016, p. 61).

A sala de aula deve ser um ambiente no qual a atenção seja possível: em que a desatenção não ocorra por fatores como ruídos, clima inadequado, acesso livre ao celular (e outros aparelhos que “sequestram” e desviam a atenção), desconhecimento do conteúdo e/ou desinteresse por parte do professor, falta de metodologia ou um “espontaneísmo metodológico”, instabilidade, carência de avaliação e de um ritual pedagógico, etc. Pennac (2008 p. 108, grifos do autor), sobre a aula de francês, comenta que “[...] essa hora de gramática deve ser uma bolha no tempo. Meu trabalho consiste em fazer que meus alunos sintam que existem *gramaticalmente* durante esses cinquenta e cinco minutos”. Para tanto, o professor precisa estar preparado. Ele também deve existir *gramaticalmente*, ser a encarnação do conteúdo e saber criar condições para que os alunos possam experimentar sua “existência *gramatical*” naqueles 55 minutos. Ademais, a sala de aula é um espaço privilegiado para que as pessoas compartilhem atenção, aprendendo a estar em conjunto sobre um texto, um livro ou pintura para, após, ter a oportunidade de fazê-lo sozinho.

“Só é possível aprendê-la [a atenção] em comunidade. Mais ainda: somente pela atenção é que se aprende a comunidade humana” (TÜRCKE, 2016, p. 72).

É compartilhando a atenção com os adultos que a criança aprende a dedicar atenção em uma atividade ou objeto. Na escola, é a consolidação do senso de comunidade, isto é, de que pertencemos a uma comunidade de seres humanos capazes de pensar, de compreender, de conhecer, de atuar e de estar atentos em conjunto. Isso ocorre porque somos iguais e, portanto, podemos estar atentos às mesmas coisas, nas mesmas condições e, potencialmente, por um período de tempo semelhante. Por outro lado, é por meio da palavra e da ação que nos distinguimos dos demais, pois somos singularmente diferentes. “A pluralidade é um fato ontológico fundamental” (VALLÉE, 1999, p. 26), ao mesmo tempo que compartilhar a atenção é aprender, também, que temos um mundo em comum em que é possível estar atentos em conjunto. Além disso, “[...] todo sentimento de realidade nos vem dos outros” (VALLÉE, 1999, p. 26) e “[...] estar vivo significa ser possuído por um impulso de autoexposição que responde à própria qualidade de aparecer de cada um” (ARENKT, 2009, p. 37). Todavia, não é apenas o indivíduo que conquista uma sensação de realidade quando atua com os outros, o mundo passa a ser real porque compartilhamos com outros seres singulares, que provam sua existência, falando e atuando sobre ele.

A escola retira-nos do horizonte privado de existência e coloca-nos em contato com outros seres humanos e com a amplitude do mundo impossível de ser “descoberta” com uma educação ou instrução exclusivamente privada. É onde comunicamos nossos pensamentos por meio da palavra, e a palavra é um modo de atuar. Desse modo, não há “ação educativa” sem o pensamento, pois o conhecimento não é inato, e o pensamento é um processo de construção e destruição, isto é, construção de sentido e questionamento do sentido. Para Arendt (1993, p. 151), “[...] a atividade do pensamento é como a teia de Penélope: desfaz-se toda manhã o que foi terminado na noite anterior”. O pensamento não “produz” e seus resultados são submetidos à comunidade de sentido quando comunicados, isto é, quando por meio da palavra o pensamento ganha realidade. Por outro lado, “[...] todo pensamento deriva da experiência, mas nenhuma experiência produz significado ou mesmo coerência sem passar pelas operações de imaginação e pensamento” (ARENKT, 2009, p. 106). Por isso, o ensino não tem a ver somente com o conhecimento, mas também com a busca de significado. E sem significado, os estudantes não prestarão atenção ou não se dedicarão com esmero ao conteúdo. “O significado daquilo que realmente acontece e aparece enquanto está acontecendo só é revelado quando desaparece”, infere Arendt (2009, p. 153). O significado é o que orienta também as ações dos professores e dos alunos. É por meio dele que os novos se relacionarão com o mundo e sua cultura, não pela utilidade. A necessidade de pensar só pode ser satisfeita pelo próprio pensamento e, portanto, o sentido só pode ser buscado por meio da atividade do pensar. E essa atividade é possível na escola.

633

## Considerações finais

Falta-nos uma crítica contundente e profunda dos efeitos (in)esperados das novas tecnologias da informação na educação. Durante o artigo, procuramos apresentar alguns argumentos que podem servir aos educadores e aos pesquisadores para pautar suas ações e suas reflexões considerando as angústias que as injunções apresentadas pelo “fenômeno digital” à educação e à escola. Ademais, gostaríamos de pontuar alguns efeitos colaterais negativos, nos termos de uma conclusão.

O “fenômeno digital” tende a construir um modo de pensar (ou de não pensar, dado que exige atenção e concentração) e de falar, substituindo o refletir pelo “ver”, a “primazia da imagem”, segundo Sartori (1998). A imagem não “fala por si mesma”, e, em nosso contexto, tende a substituir o entender pelo visualizar imagens. Na aula, os educadores devem atentar ao fato de que a imagem é meio, isto é, medeia a relação ou comunica algo (ou a si mesma, no caso da arte). Pedagogicamente, a imagem exige um “pare e pense”, uma análise estética, ética, epistemológica e/ou histórica. Livros didáticos estão repletos de imagens. Qual o sentido delas? Por que aquelas imagens e não outras? As imagens apresentadas apenas ilustram o conteúdo ou são reducionistas, “bengalas” para a abstração?

A internet, como meio, afasta-nos da realidade, das coisas, da experiência direta com o que nos acontece ou com o estudado. Ela está “entre” e, nesse aspecto, nossa experiência é derivada do meio, uma experiência mediada. Nesse sentido, não há uma “realidade virtual”. Ou há “realidade” ou há “virtualidade”. Como acessamos ao mundo e aos acontecimentos que o compõe? Evidentemente que, na internet, encontramos documentos, imagens, documentários, filmes ou áudios que antes não teríamos acesso. Essa é a potencialidade “positiva” da internet. A “realidade” não é uma coisa, mas o resultado da ação em comum, isto é, de pôr em comum palavras e atos (ARENDT, 2005), comunicar. Na sala de aula, há a oportunidade de uma “ação comum”, na medida em que professores e alunos se concentram sobre uma temática, um vídeo, uma imagem, um texto, um documento. Afastam-se, temporariamente, da internet e dos meios para “parar para pensar”, fixar-se no tempo presente e “perder-se” nele, noutras palavras, cultivar a atenção. Esse poderá ser um “antídoto” fundamental contra a sobrecarga de informações e a escola um tempo/espaço para o aprendizado na seleção e na hierarquização das informações relevantes e críveis, transformando-as em “conhecimento” e objetos para o “pensar”, ou seja, para a busca de significado.

Ademais, relações exclusivamente mediadas digitalmente condicionam negativamente as relações interpessoais (REALE, 2015, p. 61), eliminando as experiências entre diferentes. A aula, momento de instalar os alunos no “presente”, possibilita os estudantes entrar em contato com formas de conceber a realidade de modo distinto, pois todos os seres humanos que habitam o mundo falam a partir de sua posição. É no intercâmbio e nas inter-relações “analógicas” que não há a possibilidade de “fechar a janela” quando o rumo do debate nos desagrada. Mediados pelos educadores, os alunos podem aprender a ouvir, a considerar o ponto de vista dos outros, a questionar, responder ao mundo e aos outros, em suma, a construir um senso de realidade que se perde quando assuntos relativos ao mundo passam a ser exclusivamente mediados digitalmente.

Outro efeito negativo é que a “era digital” contrai as capacidades da mente humana: compromete a memória e põe em crise a capacidade de avaliação. No que tange à memória, tendemos a substituir a memória “humana” pela das tecnologias e isso “fundado” na falsa metáfora do cérebro como uma “máquina”. Se o cérebro é uma máquina, os computadores são muito mais eficientes para armazenar dados. Disso se depreende que é mais eficaz armazenar em *drives* que superam (e muito!) a capacidade humana de lembrar. Assim, a memória humana não é a mesma, nem se reduz à memória de alguma máquina.

Em primeiro lugar, não memorizamos meros dados, mas dessensorializamos os que nos afetam, realizando uma atividade que antecede o pensar. Ou seja, não acumulamos dados, mas atuamos acerca deles, ressignificamos, pensamos. Uma memória como um “depósito” de informações é o que Funes, no conto de Jorge Luis Borges (2014), faz. Contudo, ao memorizar dados da realidade ou microacontecimentos, a personagem de Borges perdeu a capacidade de pensar sobre o sentido daquelas informações. É memorizando, ademais, que nos abre a oportunidade de criar. Por exemplo, um pianista virtuoso tem de memorizar as notas, a posição

das teclas, os sons de cada corda e de cada composição. A partir daí, de inúmeras repetições, de uma disciplina e de uma rotina, torna-se um excelente pianista e, a partir disso, pode criar. A educação, na democracia e na república, não se baseia na ideia de “dom”. Ser “bom em algo”, no sentido de ser hábil ou inteligente, implica disciplina, rotina, exercício, memória. Palavras negligenciadas nas novas tendências pedagógicas.

Em segundo lugar, a memória “humana” ou “biológica” é a possibilidade de guardar os “tesouros” elaborados pela humanidade. A memória individual implica apropriação da pessoa daquele “conteúdo” e, como argumentado anteriormente, a possível transmissão, reprodução, criação e a experiência acerca do objeto de memória. Nesse sentido, memória e cultura são indissociáveis. Um computador não pode realizar experiências. Pelo simples fato de que armazena informação não significa que preserva a cultura. A cultura é preservada na medida em que lembramos, tornamos *nossa*, nos *familiarizamos* com o “mundo”. Esse é o sentido e a essência da educação que argumentamos na primeira parte deste artigo. Em suma, “[...] cultura é mais do que pode ser reduzido a um código binário e fazer upload na net. Para permanecer vital, a cultura deve ser renovada nas mentes dos membros de cada geração. Terceirizamos a memória, e a cultura definha” (CARR, 2011, p. 268).

Portanto, como ensinar e educar na “era digital”? Sendo consequente com o que argumentamos até aqui, queremos destacar dois aspectos centrais, dos quais, noutra oportunidade, destacaremos consequentes metodológicos: 1) a internet e os meios de comunicação são ferramentas, meios, não fins em si. À escola não cabe adaptar às “novas gerações” às demandas do mercado e do trabalho, pois as crianças e jovens nascem no mundo (ARENDT, 2007), não no trabalho, no mercado ou para o consumo. Se a escola se adapta às exigências dos alunos, no que tange à “era digital”, ela está sendo “domada” em sua especificidade, pois os alunos são mantidos “pequenos”, “se tornam escravos de suas próprias necessidades”, turistas no mundo e na vida (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 107). 2) A escola pode oportunizar a “alfabetização digital”, elemento crucial para participar ativamente como adulto da política (cidadania) e do trabalho. Isso quer dizer que, como ferramenta, a internet oportuniza acesso a informações antes reservadas espacialmente, como os últimos acontecimentos no mundo, no desenvolvimento tecnológico ou no acesso às produções científicas. Cabe lembrar que as crianças e os jovens não são, segundo o credo, “nativos digitais”. São antes, para manter parte da expressão, “nativos imágéticos”. A “alfabetização digital” não pode, portanto, estar separada de uma “formação cultural ampliada” que passa, necessariamente, pela escrita. Isso exige deixar de lado, em alguns momentos, os *tablets*, os *smartphones* e os computadores para concentrar-se no conteúdo ensinado, discutido, aprendido e, assim, cultivar a atenção, a memória, o conhecimento e o pensamento – antíteses colaterais da “era digital”.

## Referências

- ARENDT, H. **A dignidade da política:** ensaios e conferências. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.
- ARENDT, H. **A vida do espírito:** o pensar, o querer, o julgar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro.** 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- ARENDT, H. **La condición humana.** Barcelona: Paidós, 2005.

ARENDT, H. **Origens do totalitarismo**: anti-semitismo, imperialismo, totalitarismo. São Paulo: Cia das Letras, 2011.

BANCO MUNDIAL. **Competências e empregos**: uma agenda para a juventude – síntese de constatações, conclusões e recomendações políticas. 2018. Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/pt/953891520403854615/pdf/123968-WP-PUBLIC-PORTUGUESE-P156683-CompetenciasEmpregosUmaAgendaParaJuventude.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

BIESTA, G. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BORGES, J. L. **Funes, o memorioso**. 2014. Disponível em: <<http://www.gradadm.ifsc.usp.br/dados/20141/SLC0630-1/Funes,%20o%20Memorioso.pdf>>. Acesso em: 5 abr. 2019.

CARR, N. **A geração superficial**: o que a internet está fazendo com os nossos cérebros. São Paulo: Agir, 2011.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2009.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MASSON, G.; MAINARDES, J. A ideologia da sociedade do conhecimento e suas implicações para a educação. **Curriculum sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 70-85, jul./dez. 2011.

MIGUEL, L. F. A reemergência da direita brasileira. In: GALLEGOS, E. S. (Org.). **O ódio como política**: a reinvenção das direitas no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018. p. 17-26.

PENNAC, D. **Mal de escuela**. Madrid: Penguin, 2008.

REALE, G. **Salvar a escola na era digital**. São Paulo: Ideias & Letras, 2015.

SANTAELLA, L. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, v. 10, n. 22, p. 23-32, set./dez. 2003. DOI: <https://doi.org/10.15448/1980-3729.2003.22.3229>

SARTORI, G. **Homo videns**: la sociedad teledirigida. Buenos Aires: Taurus, 1998.

SPYER, J. **Mídias sociais no Brasil emergente**: como a internet afeta a mobilidade social. London: UCL Press, 2018.

TÜRCKE, C. **Sociedade excitada**: filosofia da sensação. Campinas: Unicamp, 2010.

TÜRCKE, C. **Hiperativos!** Abaixo a cultura do déficit de atenção. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2016.

VALLÉE, C. **Hannah Arendt**: Sócrates e a questão do totalitarismo. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

VIRILIO, P. **El cibermundo, la política de lo peor**. Madrid: Cátedra, 1997.

*Recebido em 21/01/2019*

*Versão corrigida recebida em 04/04/2019*

*Aceito em 05/04/2019*

*Publicado online em 12/04/2019*