

O popular como opção formativa: contribuições dos Estudos Culturais para a educação na era digital

The popular as a formative choice: contributions of Cultural Studies to education in the digital age

Lo popular como opción de formación: aportes de los Estudios Culturales a la educación en la era digital

Gilson Cruz Junior  

Resumo

Este trabalho tem o objetivo de delinear as possibilidades de articulação entre os Estudos Culturais e o debate acadêmico sobre a educação na cultura digital. Para isso, caracteriza-se como um estudo bibliográfico do tipo ensaio que se concentra na busca de potenciais contribuições teóricas e conceituais, entre as quais se destacam a noção de cultura popular, as pedagogias culturais e os desafios à pesquisa e produção do conhecimento.

Palavras-chave: estudos culturais; tecnologias; cultura digital; educação; cultura popular.

Abstract

This paper aims to outline the possibilities of articulation between Cultural Studies and the academic debate on education in digital culture. To this end, it is characterized as an essay-type bibliographical study that focuses on the search for potential theoretical and conceptual contributions, among which the notion of popular culture, cultural pedagogies and challenges to research and knowledge production stand out.

Keywords: cultural studies; technology; digital culture; education; popular culture.

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo esbozar las posibilidades de articulación entre los Estudios Culturales y el debate académico sobre la educación en cultura digital. Para ello, se caracteriza por ser un estudio bibliográfico de tipo ensayo que se centra en la búsqueda de potenciales aportes teóricos y conceptuales, entre los que destacan la noción de cultura popular, las pedagogías culturales y los desafíos a la investigación y la producción de conocimiento.

Palabras clave: estudios culturales; tecnologías; cultura digital; educación; cultura popular.

Introdução

As tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) se tornaram um elemento central da sociedade contemporânea. Cada vez mais, dispositivos eletrônicos conectados à internet se proliferam em diferentes cenários, alterando o funcionamento de atividades essenciais à manutenção da vida. Com isso, também se modificam as maneiras como as pessoas realizam tarefas cotidianas, as quais têm incorporado recursos técnicos e plataformas on-line que se tornaram parada obrigatória em circunstâncias que vão do trabalho ao lazer.

As práticas educacionais também se viram afetadas por essa nova realidade. Com frequência, elas estão associadas a um novo arsenal de hardwares e softwares cujas funções primárias estão voltadas ao aprimoramento de sistemas de ensino e processos de aprendizagem. Atualmente, as evidências dessa aproximação podem ser percebidas em situações triviais, como a difusão de laboratórios e salas informatizadas em escolas públicas e privadas, ou ainda a generalização de ambientes virtuais de aprendizagem subordinados a cursos híbridos e a distância oferecidos por universidades e demais instituições de ensino superior.

Ainda assim, parte significativa das promessas envolvendo a presença do digital na educação parece não ter sido concretizada (Cruz Junior, 2020; Selwyn, 2011; Buckingham, 2008, 2019). Historicamente, a invenção de novas tecnologias costuma ser acompanhada de expectativas ambiciosas em relação aos seus impactos e benefícios sobre formas estabelecidas de ensinar e aprender. Todavia, ao analisar o legado de aproximadamente quatro décadas de iniciativas, intervenções e políticas que mobilizaram esses recursos na tentativa de reinventar os sistemas educativos e as relações entre professores e alunos, percebe-se a dificuldade “em transformar padrões de longo prazo dos resultados e oportunidades educacionais”, fato que explicita a urgência de estimular profissionais e pesquisadores da docência a cultivarem um “otimismo não estúpido” diante das TDIC e de suas relações com a educação (Facer; Selwyn, 2021, p. 2).

Para isso, é fundamental que sejam aprimorados os modos como as tecnologias são compreendidas – e, por consequência, desenvolvidas e utilizadas – por intermédio de teorias e abordagens capazes de renovar olhares e produzir insights. O objetivo deste ensaio é discutir a educação na cultura digital, descrevendo as possíveis contribuições dos Estudos Culturais (ECs) para as pesquisas e propostas pedagógicas nesse âmbito. Em termos de organização, o texto se caracteriza como um estudo bibliográfico que trata dos aspectos conceituais, pedagógicos e investigativos implicados nessa aproximação. Antes disso, é oportuno apresentar noções básicas para a compreensão dos ECs, sua gênese e a sua concepção de cultura.

Da cultura (popular) aos Estudos Culturais

No ensaio “A cultura extraviada em suas definições”, o antropólogo argentino Néstor Garcia Canclini apresenta um relato sobre o referido conceito e sua intrincada trama de

significados, demonstrando como o termo, desde meados do século XX, já vivia um processo de popularização – e, de certa forma, banalização – dentro e fora do âmbito acadêmico, o que contribuiu para a multiplicação de sentidos e definições em diferentes áreas e disciplinas.

Já em 1952, dois antropólogos, Alfred Kroeber e Clyde K. Klukhohn, recolheram num livro célebre quase trezentas maneiras de defini-la. Melvin J. Lasky, que evidentemente desconhecia essa obra, publicou em *The Republic of Letters*, em 2001, trecho de um livro em preparação para o qual foi recolhido em jornais alemães, ingleses e estadunidenses 57 usos distintos do termo *cultura* (Canclini, 2008, p. 35).

Desde então, esse cenário tem se complexificado, tornando cada vez mais difíceis as tentativas de estabelecer noções unívocas para a cultura. Canclini (2008) esclarece que já em suas primeiras formulações nascidas na Antropologia, as quais foram profundamente influenciadas por figuras como Sir Edward Tylor e demais porta-vozes do evolucionismo cultural¹, a cultura se viu alvo de inúmeras tentativas de enquadramento e alinhamento a diferentes paradigmas científicos. Esses esforços tendem a buscar as melhores maneiras de organizar o que se sabe sobre o termo, reunindo as condições explicativas para entender seus principais usos e apropriações em circunstâncias distintas. Todavia, o autor também declara que o relativismo epistemológico e o pensamento pós-moderno ajudaram a enfraquecer a preocupação com a atemporalidade e universalidade desse conhecimento. Isso significa que o que sabemos a respeito da cultura é sempre o reflexo de retratos provisórios, posto que esta noção se encontra inevitavelmente subordinada a coordenadas históricas, sociais e, por consequência, teóricas, em constante mudança. Logo, não é intenção deste trabalho fornecer qualquer tipo de síntese ou relato definitivo sobre o tema.

Por outro lado, para compreender a gênese e os objetivos dos ECs, é importante revisitar um dos principais episódios na história do conceito em debate: a tradição cultura e civilização. Essa corrente de pensamento se notabilizou graças aos esforços de críticos literários britânicos como Matthew Arnold, Frank Leavis e outras figuras que ajudaram a inscrever essa ideia nos planos da erudição e da moral. John Storey (2015) explica que, para eles, a cultura exerce funções ligadas à cognição e à distinção, ocupando o topo de uma hierarquia de conhecimentos, comportamentos e aptidões, sendo usualmente descrita como: a) o melhor que a humanidade já produziu; b) a capacidade de conhecer o melhor; c) a aplicação mental e espiritual do melhor; e d) a busca do melhor. Ou seja, trata-se de uma concepção de cultura como domínio governado por valores elevados e abstratos,

¹ O evolucionismo cultural é uma teoria social fortemente inspirada no pensamento darwinista. Sob essa ótica, os modos de vida de diferentes povos, em analogia ao desenvolvimento filogenético das espécies animais, poderiam ser enquadrados em estágios evolutivos universais passíveis de classificação e hierarquização. Nesse caso, as diferenças socioculturais operariam como a expressão de diferentes etapas de um suposto avanço “natural” da espécie, tendo como seu ápice evolutivo a cultura ocidental do homem branco europeu, em detrimento das demais etnias existentes – frequentemente rotuladas como “selvagens”. Entre os principais problemas nessa perspectiva está sua crença de que o comportamento humano e o desenvolvimento das sociedades obedecem a um conjunto de leis naturais que, por sua vez, permitiriam a categorização e subordinação de todas as culturas a uma única matriz de desenvolvimento linear, eurocêntrica e, por consequência, arbitrária e colonial. Mais detalhes em Castro (2005).

abarcando tanto um objetivo (o bem da humanidade) quanto o meio para alcançá-lo (o próprio “melhor”).

Essa perspectiva foi inicialmente identificada na Inglaterra do fim do século XIX, período marcado pela intensa industrialização e urbanização que, por seu turno, acentuaram a divisão de classes já estabelecida nas relações de trabalho do capitalismo industrial. Storey (2015) aponta que esse contexto gerou consequências sensíveis para o tecido social, ao permitir que as classes operárias, já segregadas das elites no prisma econômico, também se distanciassem na esfera habitacional, passando a gozar de maior independência cultural em relação à influência das classes dominantes: “Pela primeira vez na história, as classes subordinadas habitantes dos centros urbanos e industriais tinham uma cultura separada” (p. 35). Esse novo núcleo, explica o autor, foi abastecido principalmente por empreendedores culturais, por artesãos radicais da nova classe operária e por reformadores da classe média.

Nesse horizonte, a tradição cultura e civilização surgiu como uma espécie de tentativa de reestabelecer formas tradicionais de estabilidade e coesão social, no esforço de minimizar as possíveis ameaças às autoridades políticas e culturais da época. Para isso, apoiou-se na narrativa de que a maior autonomia dos ambientes culturais proletários culminaria em anarquia e declínio moral, processos a serem combatidos com o retorno a obras clássicas e princípios tradicionais nascidos de um passado supostamente mítico em que imperou a harmonia sociocultural (Cevasco, 2016). Contudo, esse esforço se sustenta numa lógica contraditória, já que, de um lado, apresenta a cultura como esfera autossuficiente, fundada em valores absolutos e apartados da vida social, enquanto mantém um compromisso ideológico com o status quo reproduzido mediante operações de hierarquização, segregação e controle de conhecimentos, gostos e formas de expressão.

Atualmente, pode-se dizer que essa perspectiva permanece viva no senso comum, no trabalho de críticos e até mesmo no imaginário acadêmico, na forma de análises e leituras que subentendem a cultura como sinônimo de educação, ilustração, refinamento, informação ampla e “acúmulo de aptidões intelectuais e estéticas” (Canclini, 2008, p. 37). Essas premissas alimentam o antagonismo entre a alta cultura² e as demais formações consideradas inferiores, como a cultura popular e a cultura de massa. Sob essa ótica, enquanto a primeira representa o conjunto mais elaborado e, portanto, legítimo de produções e habilidades humanas (“o melhor”), as últimas são concebidas como forças irradiadoras de degeneração moral e cognitiva. Esse raciocínio se insinua em situações diversas, como aquelas em que comentaristas especializados ou não emitem opiniões públicas sobre gêneros literários, cinematográficos, musicais e artísticos em geral, declarando que eles “não são cultura”, “promovem a inversão de valores”, “corrompem a juventude” ou mesmo “emburrecem”, independentemente da obra, do autor, do contexto ou da abordagem em questão. Em casos como esses, é comum que essa visão opere em

² Para Gans (2014), a cisão entre alta cultura e cultura popular é um antagonismo que vem caindo em desuso no campo da teoria cultural. O autor revela em seu estudo que as fronteiras entre as referidas esferas são menos nítidas do que parecem, havendo entre elas distintas formas de diálogo e interdependência que têm dificultado as tentativas de estabelecê-las como domínios inerentemente rivais e incomunicáveis.

favor da promoção de visões elitistas, preconceitos de classe e diferentes modalidades de pânico moral.

Em resposta a essa e a outras concepções idealistas, surgiram tentativas de contraposição ao conservadorismo hegemônico nos debates da época acerca da cultura. Na contramão das tentativas de marginalizar e invisibilizar a vida cultural das classes proletárias, intelectuais britânicos como Richard Hoggart e Raymond Williams despontaram como autores progressistas pioneiros na tarefa de dedicar atenção a tópicos até então rejeitados e deslegitimados por acadêmicos e críticos culturais daquele período, tais como a televisão, o cinema, a propaganda, o rádio e os movimentos juvenis. Esses esforços ajudaram a explicitar as alianças entre cultura e política, revelando sua imbricação em processos de configuração de modos de vida e disputas de poder e na (re)produção de formas de controle e dominação.

Mais do que compreender o funcionamento da sociedade por intermédio da cultura, o interesse principal desse movimento foi produzir conhecimentos capazes de favorecer a intervenção e transformação da realidade. Como explica Cevalco (2016, p. 209), o propósito era entender o “novo teor do velho funcionamento social”:

[...] na sociedade dos meios de comunicação de massas a dominação do capitalismo se dá não apenas, como sempre, através da propriedade, da força e da coerção, mas também da estruturação de formas de pensar e de organizar e sentir a experiência do vivido. Essa forma cultural da dominação fica potencializada na sociedade de acesso de massa aos meios de comunicação. É importante estudar esses meios e pensar maneiras de superar seu uso anti-social [...] Se a questão é mudar esse modo [de vida], os estudos das manifestações culturais é fundamental.

O impacto dessa iniciativa foi tamanho a ponto de lhe ser atribuída o status de pedra fundamental de um novo campo de estudo e investigação: os Estudos Culturais (ECs). A despeito dos múltiplos relatos sobre a sua gênese, trajetória e vertentes, os ECs representam um empreendimento que reúne aspirações teóricas e políticas. Cevalco (2016) explica que os ECs surgiram no segundo período pós-guerra na Grã-Bretanha e tinham como objetivo libertar as noções de cultura e produção cultural de sua inclinação à reprodução de cânones e tradições dominantes, ao propor um modo até então novo de estudar uma sociedade cada vez mais influenciada pelas mídias. Para a autora, esse esforço ajudou a dignificar textos, práticas e artefatos culturais até então considerados desprovidos de relevância acadêmica e social. Dito de outro modo, “A crítica cultural deveria expandir seu campo e incluir, ao lado das produções tradicionais como a literatura, os novos meios de comunicação e, também, os novos públicos” (Cevalco, 2016, p. 207). Do ponto de vista analítico, esse foi um passo importante para credenciar a cultura popular como potencial objeto de conhecimento de críticos, pesquisadores e intelectuais, em diferentes áreas.

Além de um campo de estudos engajado com problemas contemporâneos, os ECs refletem a política cultural de muitos dos movimentos sociais presentes em sua origem e trajetória, como o sindicalismo, o feminismo, o antirracismo e o pós-colonialismo. Do mesmo modo, eles também se opõem aos limites teóricos e práticos impostos pela rigidez disciplinar dominante na cultura acadêmica da época, defendendo a interdisciplinaridade

como valor fundamental (Escosteguy, 2010). Mais do que uma nova disciplina, os ECs costumam se apresentar como um território singular em que diferentes matrizes de conhecimento podem se articular, a fim de tornar inteligíveis os fenômenos culturais da sociedade contemporânea (Hall, 2013).

Mesmo reconhecendo as limitações da estrutura disciplinar, Barker e Jane (2016) entendem que a própria sobrevivência e a atratividade dos ECs a novos estudantes e formas de investimento acadêmico-científico podem depender também da sua capacidade de operar nesse modo de organização. Numa tentativa de caracterizar os ECs, os autores pontuam premissas como:

- Os ECs são um campo interdisciplinar em que elementos de diferentes disciplinas podem ser seletivamente incorporados para análise das relações entre cultura e poder;
- Preocupam-se com todas as práticas, instituições e sistemas de classificação através dos quais são inculcados nas pessoas valores, crenças, competências, hábitos de vida e formas de conduta específicos;
- As formas de poder exploradas pelos ECs são diversas e incluem gênero, raça, etnia, classe e colonialismo, observando ainda as conexões entre cada uma delas e a cultura no intuito de produzir conhecimentos passíveis de serem utilizados por agentes em busca de mudança;
- Assim como outras disciplinas acadêmicas, os espaços institucionais primários dos ECs são os do ensino superior, ainda que também busquem conexões com movimentos sociais e políticos, além de atores envolvidos com a gestão e instituições na área da cultura.

Aqui, vale retornar à discussão semântica da noção de cultura. Embora não seja possível oferecer um ponto de vista definitivo sobre essa noção, ainda é viável reunir algumas acepções úteis a esse debate. Partindo de uma revisão histórica, Canclini (2008) nos ajuda a compreender a questão ao esboçar uma definição que reúne princípios compartilhados por autores e estudos em diferentes disciplinas: “Pode-se afirmar que a cultura abarca o conjunto dos processos sociais de *significação* ou, de um modo mais complexo, a cultura abarca o conjunto de processos sociais de *produção, circulação e consumo da significação na vida social*” (grifos do autor, p. 41). Essa concepção abrange pelo menos quatro das principais tendências teóricas contemporâneas observadas em investigações das ciências humanas e sociais, nas quais a cultura pode representar: 1) uma instância em que cada grupo organiza a sua identidade; 2) uma instância simbólica da (re)produção da sociedade; 3) uma instância de conformação do consenso e da hegemonia; e 4) uma instância de dramatização eufemizada de conflitos sociais. Ainda que de modo incompleto, esse conjunto ajuda a afirmar a cultura como território que abarca tanto relações de força, participando da constituição de formas de desigualdade e dominação, quanto relações de sentido, ao fornecer meios e repertórios para a expressão da diferença e pluralidade.

Outro componente fundamental da perspectiva dos ECs é a cultura popular. Storey (2015) considera a tarefa de defini-la como “atemorizante”, já que se trata de uma categoria vazia, isto é, que pode ser preenchida de maneiras distintas e conflitantes de acordo com as circunstâncias de uso. Além da própria noção de cultura, o autor aponta a ideologia como um elemento inseparável da cultura popular e cujos significados são variados. Nos usos mais comuns do termo, destacam-se acepções como: 1) sistemas de ideias articuladas por certo grupo de pessoas; 2) disfarce, ocultamento e/ou distorção da realidade que produz uma falsa consciência; 3) formas ideológicas que se materializam em textos (filmes, músicas, romances, programas de TV) e expressam imagens particulares de mundo que, por sua vez, manifestam posições e representações a respeito de fenômenos, práticas e grupos específicos; 4) força mítica que atua mediante conotações, isto é, em significados inconscientes carregados por textos e práticas, além de colaborar com a universalização de visões de mundo particulares; e 5) além de ideias, corresponde a práticas materiais representadas por ritos e costumes cotidianos que nos ligam à ordem social (ex.: ir à praia, celebrar o Natal). À sua maneira, cada uma dessas acepções ajuda a reforçar a dimensão inerentemente política da cultura e do popular, demonstrando como elas são domínios estratégicos para as disputas de poder e hegemonia.

Mas, afinal, o que é a cultura popular? Num primeiro plano, essa ideia remete a aspectos como apelo e alcance, atribuindo ao popular o status de cultura necessariamente consumida e reproduzida em escala quantitativamente significativa. É o caso de livros best-sellers, cinema hollywoodiano, festivais de música, megaeventos esportivos e jogos eletrônicos de alto orçamento.

Não obstante, o popular também apresenta componentes de ordem qualitativa. Entre eles está o já evocado antagonismo com a alta cultura e seus sistemas de classificação e juízos de valor responsáveis por separar as obras e práticas supostamente elevadas e sancionadas pelas classes dominantes daquelas consideradas vulgares, além de estética e intelectualmente inferiores (Hall, 2013). Para Storey (2015), a cultura popular é uma categoria residual, na medida em que reúne tudo aquilo que “sobra”, isto é, o que não teve acesso permitido ao panteão da alta cultura. Esse caráter excludente também é reforçado por mecanismos como a tese da complexidade formal, que subentende que o acesso e a fruição da alta cultura devem ser inerentemente difíceis, herméticos, de modo a se tornarem exclusividade de especialistas, grupos dotados de maior instrução e/ou maior poder econômico.

De modo preliminar, a cultura popular pode ser definida como:

Textos públicos generalizados e comuns. Os significados e as práticas produzidos pelos públicos populares. Como categoria política, o popular é um lugar de poder e de luta pelo significado. O popular transgride os limites do poder cultural e expõe o caráter arbitrário da classificação cultural por meio de noções desafiadoras de alta/baixa cultura (Barker; Jane, 2016, p. 643).

Em certa medida, a ascensão dos ECs é um dos sintomas daquilo que Hall (1997) chamou de centralidade da cultura, isto é, do crescente peso explicativo e epistemológico adquirido por essa categoria dentro e fora das humanidades. Esse impacto pode ser

observado até mesmo em contextos intelectuais mais rígidos e estratificados, como a economia política, uma vez que o próprio capitalismo tardio tem recorrido insistentemente à cultura (popular) para exercer diferentes formas de *soft power* diluídas na vida cotidiana.

Minorias poderosas sempre se preocuparam com a cultura popular da maioria: detentores do poder político sempre consideram necessário policiar a cultura daqueles que não têm esse poder, nela procurando, 'sintomaticamente', sinais de inquietação política; e, continuamente, a remodelam seja por patrocínio, seja por intervenção direta (Storey, 2015, p. 43).

O campo educacional também foi influenciado pelos ECs. No Brasil, suas primeiras contribuições acadêmicas de maior impacto chegaram no início dos anos 1990, em parte, graças à colaboração de acadêmicos como Tomaz Tadeu da Silva, que, além de publicações originais, também atuou na tradução de livros e na compilação de textos fundamentais ao campo. Além de expoentes como o sociólogo britânico-jamaicano Stuart Hall, esse empreendimento foi impulsionado pela popularização de ideias de outros pensadores pós-estruturalistas como Gilles Deleuze, Michel Foucault e Jacques Derrida (Costa, 2016). Os ECs geraram uma forte ressonância no contexto latino-americano, o que permitiu ter as especificidades e os desafios desse território investigados por figuras como Jesús Martin-Barbero, Néstor García Canclini e Guillermo Orozco-Gómez.

Uma vez apresentados seus pressupostos-base, serão pontuadas a seguir algumas das potenciais contribuições dos ECs para iniciativas voltadas à cultura digital e suas relações com a educação. Essas ponderações estão concentradas em três aspectos distintos, a saber: 1) cultura popular; 2) pedagogias culturais; e 3) pesquisa e conhecimento.

A tecnologia como cultura e as culturas da tecnologia

Apesar de o estado de crise atribuído à educação contemporânea ser um diagnóstico anterior à ascensão da cibercultura, é comum que a popularização das TDIC seja considerada um dos pivôs desse quadro. As transformações induzidas pela cultura digital na vida cotidiana aparentemente acentuaram a lacuna existente entre as esperanças depositadas pelo estado, pelo mercado e pelo restante da sociedade nas instituições de ensino e a incapacidade de estas atenderem satisfatoriamente às expectativas de melhoria da qualidade da educação para toda a população.

Entre os fatores envolvidos nesse desencontro, encontram-se os problemas decorrentes da chamada divisão digital (*digital divide*). Para David Buckingham (2008), essa ideia remete à diferença entre o que professores e alunos fazem com as mídias em sala de aula e o que fazem com elas em outras circunstâncias de seu cotidiano, em especial, nos momentos de lazer. Esse contraste sugere que, apesar do investimento em infraestrutura e formação/capacitação, a maior parte daquilo que acontece nas salas de aula permanece indiferente à cibercultura, uma vez que, para o autor, os principais usos das TDIC nesses espaços são entediantes, pouco imaginativos e incapazes de produzir mudanças efetivas nas práticas pedagógicas.

Historicamente, o ensino escolar tem-se caracterizado por uma absoluta rejeição da cultura popular cotidiana dos alunos — e, de fato, existe uma espécie de paranoia sobre a perda de controle do que acontece quando a cultura popular entra no espaço da escola. Nesse sentido, o que estou chamando de novo divisor digital simplesmente reflete uma disjunção histórica mais ampla entre a cultura de lazer cotidiano dos jovens e a cultura da escola (Buckingham, 2008, p. 3).

Enquanto escolas, universidades e demais estabelecimentos de ensino têm dificuldades em superar formas ortodoxas de uso das TDIC, crianças e jovens ao redor do mundo estão em contato diário com a cultura popular – e com uma infinidade de subculturas – por intermédio das mídias digitais, interagindo com um complexo domínio simbólico constituído por textos, linguagens, práticas e artefatos materializados na forma de memes, redes sociais, jogos eletrônicos, filmes, animes, podcasts e stories.

A aparente indiferença dos estabelecimentos de ensino em relação ao popular digital sugere que a educação contemporânea permanece sob influência de concepções conservadoras de cultura. Ao adotarem uma postura defensiva e refratária ao mundo exterior, instituições educacionais ajudam a propagar dualismos metafísicos que sustentam mecanismos ideológicos de segregação e hierarquização cultural. Assim argumenta Martin-Barbero (2014), ao defender que esse tipo de discriminação permitiu que os livros historicamente gozassem de prestígio e legitimidade para atuar como centro dos processos de ensino-aprendizagem, afirmando-se como ícones do esclarecimento e da instrução. Ao mesmo tempo, dissociam-se de outras formas de conhecimento de “segunda categoria”, como aquelas promovidas pelos meios de comunicação audiovisuais e digitais, que, apesar de amplamente difundidos no tecido social, ainda convivem com a desconfiança de intelectuais e profissionais da educação.

Trata-se de uma lógica binária presente em políticas educacionais, currículos e práticas docentes que, em alguma medida, reeditam a cisão entre alta e “baixa” cultura, em especial, seus parâmetros implícitos de comparação e classificação. Essa visão ajuda a justificar a antipatia pelo popular e suas ramificações culturais digitais, atribuindo-lhes o status de ameaça e acusando-os de serem os responsáveis por um suposto empobrecimento intelectual generalizado e pela corrosão moral da sociedade, principalmente entre as novas gerações. Afinal, “Enquanto o livro é declarado o espaço próprio da razão, do argumento, do cálculo e da reflexão, o mundo da imagem massiva é reduzido ao espaço das identificações primárias e das projeções irracionais, das manipulações consumistas e da simulação política” (Martin-Barbero, 2014, p. 45).

Outro fator que alimenta a divisão digital é o predomínio de visões prioritariamente instrumentais acerca das mídias. Computadores, TVs, telefones celulares, tablets e consoles expressam apenas uma faceta material do fenômeno das tecnologias. Mais especificamente, trata-se de sua dimensão não humana que é composta de aparelhos e equipamentos, tanto hardwares quanto softwares, empregados para a realização de todos os tipos de tarefa. Por outro lado, essa dimensão é inseparável do viés humano das tecnologias que, no geral, refere-se às diferentes maneiras pelas quais as pessoas podem interagir com esses recursos (Selwyn, 2011). Essa dinâmica envolve tanto fatores de ordem subjetiva, como práticas e atividades realizadas individual e/ou coletivamente, quanto

arranjos culturais e institucionais que influenciam os usos das tecnologias em nível comunitário e organizacional. Ambas as operações ajudam a entender que as funções assumidas pelas tecnologias em contextos concretos não estão prescritas ou predeterminadas pelas máquinas em si, podendo se vincular a apropriações originais e alternativas em relação a formas de uso dominantes, adequando-se aos modos de vida, aos conhecimentos locais, aos valores, às habilidades e às visões de mundo de seus usuários.

A dificuldade de reconhecer a coexistência de dimensões humanas e não humanas nas tecnologias tende a gerar problemas na sua integração às práticas pedagógicas. Nas salas de aula, hardwares, softwares e apps costumam entrar em cena na condição de instrumentos a serviço de técnicas de ensino subordinadas a conteúdos curriculares específicos (Português, Matemática, História, etc.). Nesse contexto, os papéis assumidos por esses recursos tendem a já estar predeterminados pelos princípios e procedimentos de cada método de ensino, havendo assim pouco ou nenhum espaço para que os alunos explorem, proponham ou mesmo inventem usos e apropriações para esses recursos. Mesmo as metodologias ativas, tão aclamadas por seu poder de converter estudantes passivos em protagonistas de sua própria aprendizagem, podem enfrentar dificuldades em superar essa lógica, já que, diante da banalização de abordagens análogas no âmbito educacional, estão cada vez mais inclinadas a operar conforme fórmulas e esquemas didáticos rígidos, os quais raramente conseguem ultrapassar apropriações superficiais das TDIC³.

Quando centrada exclusiva ou prioritariamente no acesso aos aparelhos e equipamentos, a integração das tecnologias à educação está propensa a negligenciar a polissemia dos artefatos técnicos, ignorando sua capacidade de acolher incontáveis textos multimidiáticos, linguagens e práticas sociais. A dimensão expressiva das tecnologias é relegada a um plano secundário, invisibilizando as múltiplas maneiras pelas quais esses recursos se adaptam a modos de vida, grupos e contextos distintos, por vezes escapando de usos prescritos e formais. Por esse motivo, as instituições de ensino têm dado tão pouca atenção às culturas populares e midiáticas extraescolares, uma vez que têm dificuldades em reconhecer nelas competências e conhecimentos dotados de legitimidade.

No âmbito dos ECs, os estudos de recepção ilustram a complexidade inerente às relações entre seres humanos e TDIC. Em linhas gerais, esse campo de investigação busca compreender os processos de comunicação massiva, tendo como prioridade o público (espectadores, leitores, ouvintes), e não mais o polo emissor (editoras, escritores, jornais, canais de TV, estações e programas de rádio) (Jacks; Menezes; Piedras, 2008). Sob essa ótica, em vez de amontoados de receptores passivos, as audiências são entendidas como coprodutoras das mídias. Pioneiro em investigações sobre o tema, Jesus Martin-Barbero (2009) defende que o estudo sobre os processos de comunicação deve ter as culturas – no plural – como ponto de partida, uma vez que nelas nascem os diferentes modos de

³ Para mais detalhes sobre as metodologias ativas e suas limitações pedagógicas, ver Miranda e Pischetola (2019).

interação do público com os meios e conteúdos midiáticos, moldando seus significados e suas funções sociais a partir do cotidiano e do imaginário de cada comunidade.

Baseando-se nas contribuições de Martin-Barbero, Orozco-Gomez (2014) esclarece que o processo de recepção é marcado por múltiplas mediações, que foram divididas pelo autor em: a) mediação individual – surge do sujeito individual ou social, entendido como membro de uma cultura e dono de marcadores sociais específicos (idade, gênero, etnia, orientação sexual, classe); b) mediação situacional – abrange os contextos e cenários onde ocorrem as interações e apropriações dos meios (quarto, sala de estar, escritório, bar, escola, shopping center); c) mediação institucional – instituições e estruturas sociais responsáveis por regular a agência dos sujeitos, agindo por intermédio de leis, protocolos, condições materiais e demais formas de poder exercidas, por exemplo, por meio da moral e da autoridade acadêmica; d) mediação tecnológica – cada mídia ou recurso técnico não é apenas um aparelho, mas também uma instituição que produz sua própria mediação e que propõe modos próprios de associar a forma ao conteúdo de cada meio, por exemplo, a TV não é apenas um equipamento de transmissão de estímulos audiovisuais, mas também um complexo de empresas de comunicação, canais, programas, profissionais e gêneros televisivos que, à sua maneira, oferecem maneiras distintas de engajar o público. Essas mediações agem de forma simultânea e inter-relacionada, ora convergindo e operando de modo coordenado, ora em atrito e produzindo processos de recepção e apropriação ambíguos e contraditórios.

Quando alinhada aos ECs, a educação deve estar atenta tanto às dimensões técnicas quanto socioculturais das tecnologias. A cultura popular é um dos terrenos em que essas facetas se manifestam, configurando-se de acordo com os interesses, princípios e objetivos de indivíduos, comunidades, “tribos” e instituições. Em cada um desses contextos, emergem tanto oportunidades de expressão, participação e empoderamento quanto formas de controle, dominação e exercício de poder. Sob esse pano de fundo, uma das principais contribuições educacionais está na possibilidade de enviaar esforços para compreender e evidenciar os elementos dessa dualidade, não somente para aumentar o desempenho das práticas de ensino e tornar as aulas mais “atraentes” aos estudantes, mas também para constituir arcabouços que favoreçam a construção e o fortalecimento de processos formativos, escolares ou não, alinhados a iniciativas de transformação social.

Pedagogias culturais: a educação “fora” da Educação

Entre os conceitos que têm readquirido força no cenário da cultura digital, em especial, nos debates envolvendo a educação não formal, está a pedagogia cultural. Trata-se de uma noção que nasceu da revisitação e ampliação de ideias fundamentais do campo educacional, como “currículo”, “didática”, “aprendizagem” e a própria “educação”. Diante das limitações semânticas nessas e em outras categorias semelhantes, os ECs defendem a incorporação, o desenvolvimento e a articulação de diferentes conceitos, no intuito de compreender as teias de saberes e fazeres presentes na educação contemporânea e em suas interfaces com a cultura popular.

Giroux (2013) explica que, no imaginário acadêmico, a noção de pedagogia durante muito tempo esteve associada a atividades de cunho técnico, inscritas exclusivamente no ensino formal: “tanto no discurso conservador quanto no progressista, a pedagogia é frequentemente tratada como um conjunto de estratégias e habilidades a serem empregadas para ensinar conteúdos pré-especificados” (p. 134). Ao mesmo tempo, aponta que essa ideia foi e ainda é objeto de lutas permanentes em torno de seu significado e finalidade, destacando tanto sua insubmissão a definições rígidas e centralizadoras quanto a consequente (co)existência de diferentes concepções do termo pedagogia.

Desse contexto emerge a noção de pedagogia cultural como categoria que busca explicitar as dimensões educacionais presentes em formas de sociabilidade, práticas e artefatos situados para além dos redutos dedicados ao ensino formal. De modo resumido, pode-se dizer que esse tipo de iniciativa consiste numa

[...] pedagogia que reconhece seu lugar em múltiplas formas de produção cultural, e não simplesmente naqueles espaços que vieram a ser rotulados de “escolas”. Qualquer prática que intencionalmente busque influir na produção de significados é uma prática pedagógica. Isso inclui múltiplos aspectos: educação dada pelos pais, produção de filmes, trabalho pastoral, serviço de assistência social, de assistência à saúde, arquitetura, direito, publicidade e muito mais. Todas essas são formas de trabalho cultural. Há possibilidades para a Pedagogia em qualquer ambiente: escolas, famílias, igrejas, associações comunitárias, organizações de trabalhadores, empresas, meios de comunicação locais e assim por diante (Giroux; Simon, 2013, p. 131).

Sob essa ótica, o status “pedagógico” pode ser concedido a todo vínculo, núcleo de pertencimento e/ou experiência capaz de envolver indivíduos e grupos em processos de produção de significados e representações sobre o mundo, sobre as outras pessoas e sobre si mesmos, influenciando a constituição de identidades e subjetividades em configurações particulares. Nesse caso, a cultura popular é um ator incumbido de uma dupla função: de um lado, é o plano em que estruturas constituídas de poder se reproduzem, perpetuando modalidades distintas de dominação e status quo; e de outro, é o espaço onde as pessoas podem se conscientizar acerca da natureza e do modo de funcionamento dessas mesmas forças coercitivas, criando estratégias de resistência e formas de existência contra-hegemônicas.

Dito de outra forma,

[...] a cultura popular é constituída não apenas de commodities ou produtos, mas também de práticas que refletem a capacidade criativa e por vezes inovadora das pessoas. É possível que a cultura popular contenha aspectos de uma imaginação coletiva capaz de fazer com que as pessoas transcendam o conhecimento e a tradição recebidos. Nesse sentido, a cultura popular poderá revelar aspectos de um contradiscurso útil na reorganização das lutas contra relações de dominação (Giroux; Simon, 2013, p. 125).

Esse entendimento é fundamental para o reconhecimento da pedagogia como um fenômeno que, ao menos nos ECs, não se expressa no singular, e sim no plural, na forma de incontáveis “pedagogias”. Mais do que um conjunto formal de técnicas e estratégias didáticas subordinadas a um currículo prescrito, as pedagogias culturais estão implicadas nas experiências e nos vínculos por intermédio dos quais indivíduos e coletividades se

tornam o que são, “aprendendo” e administrando posições de sujeito variadas: idoso (Souza, 2016b), jogador de videogame (Mendes, 2006), pichador/grafiteiro (Souza, 2016a), consumidor endividado (Mutz, 2016) ou fã de Harry Potter numa favela paulista (Henriques; Mungiolli, 2016). Vale ressaltar que, em nenhum desses casos, o processo de subjetivação promovido pelas pedagogias culturais opera em função de uma matriz identitária universal, uma vez que uma mesma posição de sujeito está aberta a múltiplas configurações e arranjos intercambiáveis.

Cada indivíduo assume funções sociais distintas em diferentes circunstâncias do cotidiano (pai/mãe, criança/adolescente, profissional, estudante, praticante de hobbies e esportes, membro de associações religiosas, ativista, etc.), cuja coexistência afeta não apenas as pessoas e os grupos envolvidos, mas também os próprios papéis e as maneiras como são ou podem ser encenados. Dito de outra forma, não há um “jeito” único de constituir e expressar a condição de indivíduo da terceira idade, gamer, artista, consumidor ou fã de narrativas fantásticas.

Atualmente, a noção de pedagogia abraçada pelos ECs tem se mostrado um recurso útil na identificação e análise de manifestações menos óbvias da educação que vêm proliferando-se no cotidiano. No contexto do capitalismo tardio,

Tudo foi transformado em mercadorias que colonizam da natureza ao nosso inconsciente. A arquitetura, as imagens, os alimentos, em suas versões shopping center, vídeo, MTV, Mc Lanche Feliz, entre outros artefatos, são materialidades da cultura transformada em mercadorias, que vão moldando nossas maneiras de ser e de viver. Elas formatam nosso gosto, nossos sentidos, nossos desejos, nossos relacionamentos, nossos “eus” privado e público, enfim, vão modelando nossas subjetividades e fabricando as identidades destes tempos (Costa, 2016, p. 7).

Em paralelo com a proliferação de pedagogias culturais, a cultura digital se estabelece como um componente inseparável da vida diária. O fenômeno em questão engendrou e difundiu um sem-número de sistemas educacionais formais e informais sustentados pelas tecnologias digitais, pelo ciberespaço e, com frequência, pela cultura popular que, nesse caso, está encarnada por *tweets*, *stories*, produtores de conteúdo, influenciadores digitais, *big techs*, algoritmos, redes sociais e sites de streaming. Essa leitura desafia a imagem da cibercultura como mera infraestrutura técnica das pedagogias culturais e suas aprendizagens, reforçando o seu papel como forma e conteúdo de sociabilidades, práticas e artefatos culturais e educacionais singulares.

Esses são componentes inseparáveis de novas e velhas pedagogias que se disseminam com o auxílio de comunidades, instituições e plataformas distribuídas dentro e fora do ciberespaço. Em outras palavras, o digital, concebido em suas facetas humanas e não humanas, pode constituir tanto “salas de aula”, isto é, espaços onde a educação acontece, quando “escolas”, “conteúdos”, “currículos” que formam sujeitos e subjetividades em paralelo aos estabelecimentos oficiais incumbidos pelo ensino formal. Como sugerem Camozzato, Castro e Andrade (2016, p. 11),

[...] parece-nos produtivo pensar que as pedagogias estão compreendidas nos processos que nos tornam sujeitos de um determinado tempo, em um contexto determinado e situado. Há, nesse sentido, muitos espaços e artefatos disponíveis para que as

pedagogias funcionem e, com isso, possam propiciar que os sujeitos aprendam a se modificar e estabelecer relações consigo e com o mundo que os cerca. Trata-se, mais especificamente, da operacionalidade desses espaços em que circulam e funcionam as pedagogias, as quais são consideradas pedagogias justamente porque estão orientadas à constituição ou à transformação da maneira pela qual as pessoas se descrevem, se narram, se julgam ou se controlam a si mesmas.

Sob essa ótica, uma das funções da pesquisa científica é verificar a produtividade da noção de pedagogia promovida pelos ECs no tocante à identificação e legitimação do status educativo de fenômenos nascidos da cultura digital que, por sua vez, podem ainda não ter recebido atenção suficiente de acadêmicos, pesquisadores e profissionais dentro e fora da docência. Além dos usos e das apropriações das TDIC, esse processo deve revelar como essas pedagogias culturais estão vinculadas a estruturas e relações de poder constituídas, seja como núcleos de resistência e contestação, seja como veículos de reprodução e reafirmação do status quo. Para isso, os ECs recorrem a marcadores sociais como gênero, classe, raça, etnia e deficiência, visando explicitar diferentes formas de marginalização, subalternidade e colonialidade a serem enfrentadas, bem como as transformações sociais necessárias para isso.

Pesquisa e produção do conhecimento: “e daí?”

Outro ponto relevante nas relações entre os ECs e a educação na cultura digital diz respeito às semelhanças existentes entre seus campos de conhecimento e investigação. Num ensaio dedicado ao atual panorama acadêmico dos ECs, Cevasco (2016) reflete sobre como a disciplina que já foi considerada “a grande estrela das humanidades nos anos 1990” (p. 206) se encontra numa situação de crise cuja origem se deve, ao menos em parte, ao próprio sucesso que conquistou entre pesquisadores e intelectuais, culminando em sua inevitável popularização, dispersão e descaracterização. De acordo com a autora, o gradual processo de acomodação e especialização no âmbito universitário tornou os ECs mais permeáveis a novas matrizes epistemológicas, destacando-se a já mencionada aliança com o pensamento pós-estruturalista que, entre outros desdobramentos, permitiu a incorporação de um repertório renovado de teorias, técnicas de pesquisa e objetos de investigação.

Todavia, essa mudança teve como preço o enfraquecimento de algumas preocupações fundantes dos ECs, entre elas o anseio de compreender as relações entre a cultura, o popular e o poder no contexto da sociedade capitalista, bem como a vontade de subsidiar formas de transformação da realidade. Com o fortalecimento de perspectivas alinhadas ao pós-modernismo entre autores e intelectuais do campo, o conhecimento produzido pelos ECs entrou na órbita de abordagens emergentes, como a política das identidades (Hall, 1997). Diante do afastamento das bases políticas e teóricas marxistas, a disciplina passou a acolher iniciativas pouco engajadas no esforço de desnaturalização do capitalismo como modo de vida hegemônico. Um dos exemplos desse redirecionamento é o trabalho de McRobbie (2013), que, já na década de 1990, insinuou a possibilidade de ressignificar o neoliberalismo como um contexto de oportunidade para os ECs, baseando-

se no argumento de que uma sociedade pautada no livre mercado permitiria aos indivíduos o acesso e consumo de uma ampla gama de textos, imagens, práticas e artefatos com os quais teriam condições plenas de construir suas próprias identidades e de se expressar livremente.

No entender de Cevalco (2016), um dos efeitos dessa mudança foi a perda da historicidade dos objetos investigados e o enfraquecimento da crítica à ideologia, na medida em que, para acompanhar o acelerado ritmo pós-moderno, os ECs precisaram “declarar-se independente[s] do passado e pensar a identidade sem vínculo com as grandes narrativas mestras que interpretavam a questão” (p. 211). Como resultado, a expansão dos ECs e a consequente descaracterização de sua agenda original podem ser vistas como fatores vinculados ao atual estado de crise enfrentado pela disciplina, culminando na perda parcial de sua relevância científica e no enfraquecimento de seu poder de intervenção política.

A despeito de suas diferenças aparentes, o campo de investigação dedicado ao binômio educação-tecnologias apresenta semelhanças com os ECs, a começar por seu recente, mas notável, crescimento no âmbito acadêmico, processo que revelou desafios a serem enfrentados no plano da produção do conhecimento científico. O primeiro deles diz respeito à própria dificuldade de delimitar este campo de estudo de modo coerente. No entendimento de Selwyn (2016), essa situação está ligada à intensificação de duas ocorrências correlacionadas: de um lado, o crescente investimento e atenção atraídos pelo fenômeno das mídias na educação; do outro, a instabilidade de um contexto de investigação povoado por pesquisadores ligados ao tema de forma usualmente passageira e inconsistente. Em vez de uma área coesa de estudo acadêmico, educação e tecnologias reúnem uma “mescla transitória” (p. 3) de indivíduos oriundos de disciplinas distintas, como ciências da aprendizagem, design instrucional, psicologia social, ciências da computação, formação de professores, comunicação, sociologia e alfabetização. Cada um desses grupos possui seus próprios interesses e motivações para pesquisar o assunto, constituindo um quadro heterogêneo que tem dificultado a articulação de esforços coletivos, reforçando uma imagem de “não-campo” e “área disciplinar mestiça” (p. 4).

Esses entraves afetam o campo não apenas em sua imagem e prestígio, refletindo-se também no desempenho e na qualidade dos estudos sobre a educação na era digital. Alguns dos sintomas desse quadro foram esboçados no editorial do periódico *Learning, Media & Technology* escrito por Neil Selwyn, intitulado “‘E daí?’... a pergunta que todo artigo de revista precisa responder”⁴. Nele, o autor inicia sua reflexão lembrando as diversas ocasiões em que se viu confrontado com a pergunta “e daí?” ao longo de sua trajetória acadêmica, em especial durante seu doutoramento, reforçando o quanto a sabedoria intrínseca a uma questão aparentemente simples o ajudou a lidar com o mundo implacável das publicações e eventos científicos. Nesse contexto, também destacou a importância de perguntas correlatas como: qual é a relevância da pesquisa?; e por que alguém fora do nicho de pessoas diretamente interessadas no objeto em questão deveria se interessar no que esse estudo tem a dizer? São dúvidas que precisam ser levadas a sério pelos

⁴ Do título original “‘So what?!’... a question that every journal article must answer”.

acadêmicos que desejam ter clareza sobre a exata contribuição dos conhecimentos que produzem para contextos mais amplos dentro e fora de sua área de atuação.

Todavia, essa prática ainda não parece estar suficientemente difundida em estudos sobre educação e tecnologias. Partindo de sua experiência à frente do comitê editorial da revista supracitada, Selwyn (2014) aponta que, diante da popularidade do tema, da proliferação de artigos enviados e da qualidade irregular observada nos trabalhos desse campo, parte significativa das submissões dedicadas ao assunto sofre com a falta de clareza sobre questões básicas relativas à sua importância científica e relevância social.

Esse problema foi exemplificado pela recente submissão de dois artigos diferentes à revista com um intervalo de algumas horas entre eles. O primeiro deles descreveu o uso de um jogo de computador específico nas aulas de história de sétima série, enquanto o segundo descreveu o uso de um outro jogo de computador nas aulas de ciências de uma nona série. O problema com essas submissões não foi conluio ou plágio – obviamente, esses artigos foram escritos por grupos de autores em diferentes países trabalhando de forma totalmente independente uns dos outros. Em vez disso, o problema fatal com esses trabalhos foi a falta de autoconsciência. Por exemplo, nenhum dos artigos tentou explicar porque são dignos de interesse ou têm relevância para além das turmas que foram estudadas. Não havia referências a debates anteriores sobre games na *Learning, Media & Technology*. Não havia elaborações de possíveis nuances dos contextos específicos de pesquisa (ex.: as diferentes bases epistemológicas de história/ciência, os contextos culturais de escolarização em seus respectivos países, a natureza dos estudantes de sétima e oitava série, entre outras). Além dos professores e alunos específicos que participaram dos estudos e talvez da produção dos jogos analisados, foi difícil ver porque alguém mais deveria estar interessado em qualquer um desses artigos (Selwyn, 2014, p. 2, tradução livre).

Esse padrão é um sintoma de tendências mais profundas desse campo de investigação, como o predomínio de pesquisas com foco avaliativo em experimentos didáticos. Embora reconheça que estudos sobre aplicações e “melhores práticas” sejam úteis ao desenvolvimento e à implementação de tecnologias educacionais, o valor desse tipo de trabalho não se manifesta automaticamente por intermédio da escrita acadêmica, de modo que “uma revista de ciências sociais como *Learning, Media & Technology* não pretende publicar variações sem fim de descrições do potencial da ‘bugiganga X + turma Y’” (Selwyn, 2014, p. 2). Ou seja, muitos autores têm dificuldade em perceber que o mérito desses trabalhos não reside no equipamento ou na nova mídia analisada em si, e sim na sua contribuição para uma compreensão mais ampla e profunda da educação.

Ainda assim, Selwyn (2014) relata que, após três anos como editor-chefe da revista, acostumou-se a ver ondas de submissões focadas no potencial dos (supostos) próximos grandes acontecimentos tecnológicos da educação, incluindo quadros interativos, lousas digitais, Facebook, Twitter e impressoras 3D⁵. Embora tenham sido publicados trabalhos esclarecedores nessa lógica, a maioria não chega a ser aprovada, confessa o editor, por conta da sua dificuldade de expandir o entendimento sobre as complexidades sociais das tecnologias digitais e da presença das mídias na educação. Em vez disso, esses esforços

⁵ Levando em considerações as tendências identificadas de 2014 a 2023, esse conjunto pode ser complementado com fenômenos como *big data*, *blockchain*, robótica, metodologias ativas, ensino remoto e, mais recentemente, inteligência artificial.

parecem mais preocupados em extrair o que chamou de “fator uau!” de cada dispositivo, aplicação ou prática digital, interesse que, em geral, tende a não ser o bastante para sustentar a qualidade científica de um estudo ou pesquisa.

Visando melhorar a qualidade das investigações sobre o tema, Selwyn (2016) propõe um conjunto de recomendações a pesquisadores dedicados às tecnologias educacionais. Dentre as sugestões esboçadas, três merecem destaque: 1) a necessidade permanente de se perguntar “o que há de realmente novo aqui?”; 2) a necessidade de cultivar o sentido da história existente em cada um desses fenômenos; e 3) o engajamento com a dimensão política inerente à educação, às tecnologias e suas interfaces. Cada vez mais, é fundamental resistir à tentação de associar as TDIC com mudanças inevitáveis e inerentemente positivas, observando as recorrências, continuidades e repetições das “novas” tecnologias com valores, comportamentos, visões de mundo e modos de vida já estabelecidos, evitando assim a armadilha encarnada pelo jargão “vinhos velhos em garrafas novas” (Selwyn, 2016, p. 4).

Para isso, Selwyn (2014) propõe um conjunto de questões-chave direcionadas a pesquisadores e intelectuais, no intuito de estimular a autoconsciência das investigações sobre a cultura digital (Quadro 1). Trata-se de perguntas que ajudam a descrever e avaliar o grau de contribuição de um estudo para as práticas pedagógicas, as políticas (públicas e educacionais), a atividade científica e os fundamentos teóricos.

Quadro 1. Questões para a pesquisa em educação e tecnologias.

Categoria	Questões-chave
Práticas pedagógicas	• Qual é a importância/relevância do trabalho em relação a problemáticas e interesses mais amplos ligados à educação, tecnologia e sociedade?
	• Como o trabalho se inscreve em preocupações gerais dos profissionais e de outras pessoas interessadas na(s) área(s) pesquisadas(s)?
	• Com quais tendências, “modas” e prioridades no âmbito das tecnologias digitais o trabalho dialoga e tenta incorporar a educação (ex.: movimento <i>maker</i> , <i>big data</i> , inteligência artificial)?
Políticas	• Como o trabalho se articula a preocupações mais amplas das políticas e dos sujeitos responsáveis por desenvolvê-las?
	• Como interesses nacionais, estaduais e municipais ligados, por exemplo, à inclusão, justiça social e valorização das culturais locais dialogam com tendências globais e transnacionais existentes nas políticas ligadas às mídias e tecnologias?
Pesquisa acadêmica	• Quais lacunas de outros estudos o trabalho preenche?
	• Com quais debates em andamento em periódicos e campos de conhecimento específicos o trabalho dialoga?
	• O estudo realmente consiste num debate centrado nas mídias e tecnologias, ou apenas se utiliza desse fenômeno como meio para investigar questões “não tecnológicas” (identidade, classe, gênero, etc.)?
Teoria	• A quais correntes teóricas o trabalho se vincula?
	• Para além da educação, tecnologia e comunicação, com quais disciplinas e tradições teóricas o trabalho se associa?

Fonte: adaptado de Selwyn (2014).

Ao falar sobre a crise atualmente vivida pelos ECs, Cevasco (2016) chama atenção para uma tendência geral observada nas ciências humanas que, em alguma medida, ajuda a compreender os problemas ligados ao conhecimento científico produzido sobre a educação na cultura digital.

[...] A produção intelectual nas disciplinas que se agrupam sob o rótulo de “humanas” parece privilegiar o que podemos chamar de procissão de novidades, onde uma moda teórica ou objeto de estudo sucede a outro, sem necessidade interna, motivação histórica ou potencial de revelação sobre os assuntos. E certamente podíamos esperar pouco mais que isso, em nossa era da superficialidade, do predomínio espacial sobre o temporal – com o consequente apagamento dos nexos históricos – do obscurecimento da causalidade e do predomínio da serialidade (Cevasco, 2016, p. 207).

A obsessão por um presente eterno que abre mão de revisitar o passado e desenvolve uma relação romântica e determinista com o futuro é um sinal de alerta para o fazer-ciência nas humanidades e, em particular, para o campo da educação. A preocupação de Cevasco com o enfraquecimento da historicidade dos objetos de estudo é um ponto sensível no âmbito das tecnologias educacionais.

As TDIC também têm sido afetadas pela disseminação de estudos carentes de consciência histórica. Em sua maioria, consistem em trabalhos obcecados em “olhar para frente” na tentativa de antever aquilo que vai (ou deveria) acontecer com a educação a partir do contato ou da assimilação de uma dada tecnologia às práticas pedagógicas. Flertando com uma racionalidade profética, tais esforços não têm demonstrado um compromisso efetivo com a revisitação crítica de experiências e práticas digitais supostamente inovadoras do passado, tendo dificuldades em especificar as reais contribuições dadas por estas à transformação, ao aprimoramento ou mesmo à superação dos modelos educacionais hegemônicos de suas respectivas épocas.

Trata-se de um compromisso fundamental, na medida em que as “tecnologias precedentes frequentemente têm ramificações em tecnologias posteriores, além de oferecer entendimentos mais claros sobre os significados e os significantes das tecnologias, antes que elas se tornem inevitáveis, invisíveis e, de alguma forma, ‘naturais’” (Selwyn, 2016, p. 6). Essa invisibilidade pode se manifestar nos casos em que certas tecnologias passam a fazer parte do senso comum educacional na forma de aparelhos, usos e práticas trivializados no cotidiano de professores, instituições e processos de ensino. Ou ainda, apresenta-se nas situações em que esses recursos simplesmente não cumprem as promessas de transformação e inovação a eles atribuídas pelos discursos de empresas de *edtechs*, *think tanks* e até mesmo acadêmicos, mas que mesmo assim se mostram capazes de produzir impactos discretos e imprevisíveis à espera de serem desvendados.

Considerações finais

Em linhas gerais, os ECs estimulam uma compreensão ampliada acerca do conceito de cultura, destacando sua multiplicidade de significados, bem como suas relações com o conhecimento, os modos de vida e as estruturas de poder estabelecidas. Trata-se de um empreendimento que não está preocupado apenas em expandir o que se sabe sobre o

mundo, mas também em subsidiar formas de transformá-lo, engajando-se em lutas contra o colonialismo e as opressões de classe, raça, gênero, etnia, entre outras. Mesmo tendo perdido centralidade nas últimas décadas, a produção de saberes capazes de subsidiar cenários de mudança ainda é um princípio inseparável do horizonte dos ECs, no qual a produção do conhecimento é considerada uma prática inerentemente política.

Vale ressaltar que este trabalho não consiste num estudo de revisão ou “estado da arte” sobre o assunto. Trata-se de um ensaio que buscou revelar a fecundidade dos conceitos e das ferramentas teóricas dos ECs para a compreensão das problemáticas trazidas pelas TDIC aos atuais modos de pensar e fazer educação. Para isso, além das noções aqui abordadas (cultura, popular, ideologia, recepção, mediação, pedagogia, conhecimento), também são potencialmente úteis categorias como identidade, consumo, distinção, capital social, hibridismo, imperialismo, representação, orientalismo, entre outras.

No tocante à cibercultura, o diálogo com os ECs pode facilitar a desconstrução de tendências tecnicistas instaladas no âmbito da educação e em suas relações com o digital. O primado da técnica como centro dos processos formativos frequentemente ignora suas nuances psicológicas, sociais, econômicas e políticas, fatores decisivos não apenas na seleção de estratégias de ensino e na melhoria do desempenho de professores e alunos envolvidos em situações didáticas, mas principalmente na definição do próprio propósito da educação e, por consequência, das tecnologias a ela integradas.

Entretanto, uma das maiores contribuições dos ECs para o digital reside justamente na sua capacidade de revelar formas discretas de educação situadas para além dos muros das escolas e universidades. Atualmente, as TDIC estão na linha de frente da produção de parte significativa da cultura popular consumida e propagada em todo o Planeta, e que antes circulava apenas por vias estritamente analógicas. Para além da instrução baseada num currículo prescrito e de ambientes virtuais de aprendizagem, o digital tem instaurado sistemas educacionais informais que operam a partir de diferentes textos, linguagens, práticas e artefatos, auxiliando na construção de identidades e subjetividades inscritas em culturas, subculturas e comunidades distintas. Sob esse pano de fundo, é urgente a tarefa de inventariar as pedagogias culturais nascidas da cibercultura, entendendo quais conhecimentos e habilidades elas criam e colocam em circulação, além de sua vinculação a diferentes disputas de poder em curso na sociedade contemporânea, seja como instâncias de reprodução de interesses dominantes, seja como unidades portadoras de práticas de resistência e iniciativas de vanguarda.

Referências

- BARKER, Chris; JANE, Emma. *Cultural studies: theory and practice*. London: Sage, 2016.
- BUCKINGHAM, David. Aprendizagem e cultura digital. *Revista Pátio*, Porto Alegre, ano 11, n. 4, p. 1-5, 2008.
- BUCKINGHAM, David. *The Media Education Manifesto*. Cambridge: Polity Press, 2019.

CAMOZZATO, Viviane Castro. *Da pedagogia às pedagogias – formas, ênfases e transformações*. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

CAMOZZATO, Viviane Castro; CASTRO, Rodrigo Saballa de; ANDRADE, Paula Deporte de (orgs.). *Pedagogias Culturais: a arte de produzir modos de ser e viver na contemporaneidade*. Curitiba: Appris, 2016.

CANCLINI, Néstor Garcia. *Diferentes, desiguais e desconectados*. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 2008.

CASTRO, Celso. *Evolucionismo cultural: textos de Morgan, Tylor e Frazer*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CEVASCO, Maria Elisa. Estudos culturais: fim de linha ou aposta na relevância? In: LISBOA FILHO, Flavi Ferreira; BAPITISTA, Maria Manuel (orgs.). *Estudos culturais e interfaces: objetos, metodologias e desenhos de investigação*. Santa Maria: Programa de Pós-Graduação em Comunicação, 2016.

COSTA, Marisa Vorraber. Prefacio. In: CAMOZZATO, Viviane Castro; CASTRO, Rodrigo Saballa de; ANDRADE, Paula Deporte de (orgs.). *Pedagogias Culturais: a arte de produzir modos de ser e viver na contemporaneidade*. Curitiba: Appris, 2016.

CRUZ JUNIOR, Gilson. Politizando o digital: contribuições para a crítica das relações entre educação e tecnologias. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 1509-1530, 2020.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *O que é, afinal, Estudos Culturais?* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

FACER, Keri; SELWYN, Neil. *Digital Technology and the Futures of Education – towards 'non-stupid optimism'*. Paris: Unesco, 2021.

GANS, Herbert J. *Cultura popular e alta cultura: uma análise e avaliação do gosto*. São Paulo: Edições Sesc, 2014.

GIROUX, Henry. Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GIROUX, Henry; SIMON, Roger. Cultura popular e currículo cultural: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2013.

HENRIQUES, Marco Polo; MUNGIOLI, Maria Cristina Palma. Harry Potter em Paraisópolis: resultado de um estudo de recepção realizado em contexto de capitalismo periférico. In: LISBOA FILHO, Flavi Ferreira; BAPITISTA, Maria Manuel (orgs.). *Estudos culturais e interfaces: objetos, metodologias e desenhos de investigação*. Santa Maria: Programa de Pós-Graduação em Comunicação, 2016.

JACKS, Nilda; MENEZES, Daiane; PIEDRAS, Elisa. *Meios e audiências: a emergência dos estudos de recepção*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2008.

MARTIN-BARBERO, Jesús. *A comunicação na educação*. São Paulo: Contexto, 2014.

MARTIN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

MCROBBIE, Angela. Pós-marxismo e estudos culturais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em Educação*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

MENDES, Cláudio Lúcio. *Jogos eletrônicos: diversão, poder e subjetivação*. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

PISCHETOLA, Magda; MIRANDA, Lyana Virgínia Thediga de. *A sala de aula como ecossistema: tecnologias, complexidade e novos olhares para a educação*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2019.

MUTZ, Andresa Silva da Costa. A pedagogia do consumo e a cultura do endividamento nos anúncios publicitários de cartões de crédito. In: CAMOZZATO, Viviane Castro; CASTRO, Rodrigo Saballa de; ANDRADE, Paula Deporte de (orgs.). *Pedagogias Culturais: a arte de produzir modos de ser e viver na contemporaneidade*. Curitiba: Appris, 2016.

OROZCO-GÓMEZ, Guillermo. *Recepção midiática, aprendizagem e cidadania*. São Paulo: Paulinas, 2014.

SELWYN, Neil. *Education and technology: key issues and debates*. New York: Continuum, 2011.

SELWYN, Neil. Dez sugestões para melhorar a investigação académica em educação e tecnologia. *Educação, Formação & Tecnologias*, Caparica, v. 9, n. 2, p. 3-9, 2016.

SELWYN, Neil. "So what"... a question that every jornal article needs to answer. *Learning, Media and Technology*, London, v. 39, n. 1, p. 1-5, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOUZA, Nadia Geisa Silveira de. Grafites, pichações e outras pedagogias das ruas: juventudes, cultura visual e educação. *In*: CAMOZZATO, Viviane Castro; CASTRO, Rodrigo Saballa de; ANDRADE, Paula Deporte de (orgs.). *Pedagogias Culturais: a arte de produzir modos de ser e viver na contemporaneidade*. Curitiba: Appris, 2016a.

SOUZA, Jenny. Estudos culturais e a (reconstrução) da identidade na velhice. *In*: LISBOA FILHO, Flavi Ferreira; BAPITISTA, Maria Manuel (orgs.). *Estudos culturais e interfaces: objetos, metodologias e desenhos de investigação*. Santa Maria: Programa de Pós-Graduação em Comunicação, 2016b.

STOREY, John. *Teoria cultural e cultura popular: uma introdução*. São Paulo: Edições Sesc, 2015.

Gilson Cruz Junior

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2016), possui licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (2009) e mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2012). Atualmente é professor adjunto do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (ICED/UFOPA). É membro do comitê científico do grupo de trabalho temático "Comunicação e Mídia" do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE). Tem experiência nas áreas da Educação e Educação Física, com ênfase em Educação Física escolar, Formação Docente e Currículo, e Tecnologias Educacionais. Também atua com as seguintes temáticas: Formação profissional; Identidades e subjetividades docentes; Práticas de ensino; Interfaces entre Cultura Lúdica e Cultura Digital; Mídia-Educação (Física); Culturas Juvenis; Tecnologias de informação e comunicação em contextos educativos formais e não-formais. Foi bolsista do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE/CAPES) com estágio de Doutorado realizado na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra - Portugal. Atualmente, é membro do corpo docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGE/UFOPA, integrante do Laboratório e Observatório da Mídia Esportiva (LABOMIDIA/UFSC), do grupo de pesquisa EDUMIDIA/UFSC, além de líder do Laboratório Interdisciplinar de Estudos em Cultura, Comunicação e Educação (LINCCE/ICED/UFOPA).