



MIRIAM DUTRA DE FARIA SANTOS

CAPITAL CULTURAL E TECNOLOGIAS DIGITAIS:

NOVAS FORMAS DE INCLUSÃO/EXCLUSÃO SOCIAL

LAVRAS – MG

2026

MIRIAM DUTRA DE FARIA SANTOS

**CAPITAL CULTURAL E TECNOLOGIAS DIGITAIS:
NOVAS FORMAS DE INCLUSÃO/EXCLUSÃO SOCIAL**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Professor Dr. Carlos Betlinski

LAVRAS – MG

2026

**Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração
de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA, com
dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Santos, Miriam Dutra de Faria.

Capital cultural e tecnologias digitais: : novas formas de inclusão/exclusão social /
Miriam Dutra de Faria Santos. - 2026.

112 p. : il.

Orientador: Carlos Betlinski

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2026.

Bibliografia.

1. Sociologia da educação. 2. Desigualdade sociotécnica. 3. Capital de prompt. 4.
Letramento digital. 5. Ensino médio. I. Betlinski, Carlos. II. Universidade Federal de
Lavras. III. Título.

MIRIAM DUTRA DE FARIA SANTOS

CAPITAL CULTURAL E TECNOLOGIAS DIGITAIS:

NOVAS FORMAS DE INCLUSÃO/EXCLUSÃO SOCIAL

CULTURAL CAPITAL AND DIGITAL TECHNOLOGIES:

NEW FORMS OF SOCIAL INCLUSION AND EXCLUSION

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA EM 24 de abril de 2026.

Dr. Luiz Roberto Gomes - UFSCar

Dr. Braian Garrito Veloso - UFLA

Orientador: Professor Dr. Carlos Betlinski

LAVRAS-MG

2026

Dedico este trabalho ao meu saudoso pai, Vicente Lopes de Faria, pessoa que, desde sempre, me mostrou o valor da Educação.

AGRADECIMENTOS

Esta jornada culmina no reconhecimento da transcendência que a amparou. A Deus, autor da vida e princípio de toda sabedoria, rendo minha primeira e mais profunda gratidão. Em meio às incertezas da travessia acadêmica, Sua presença foi a bússola que transformou o cansaço em esperança e a dúvida em discernimento. A Ele dedico esta conquista, por ser o alicerce invisível que sustentou meus passos e a luz que iluminou o horizonte nos momentos de maior opacidade. Nenhuma jornada intelectual é, em sua essência, solitária. Esse trabalho, embora assinado por uma única autora, é o resultado de uma complexa rede de diálogos, afetos e apoios que o tornaram possível. A elaboração das reflexões aqui reunidas transmutou-se em um exercício de rigor e, ao mesmo tempo de humildade, pois me lembrou a cada página o quanto nosso pensamento é moldado e enriquecido pelo encontro com o outro. É a essas pessoas e instituições que dedico minha mais profunda gratidão.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Carlos Betlinski, agradeço pela guia segura, pela parceria intelectual privilegiada e, sobretudo, pela confiança em minha autonomia, que foram fundamentais para que as inquietações iniciais pudessem amadurecer e se transformar em um argumento coeso. Mais do que um orientador, encontrei um Mestre que ensina pelo exemplo do rigor e da generosidade acadêmica.

Minha sincera gratidão também se estende aos membros da banca. Sou grata ao Prof. Dr. Luiz Roberto Gomes por sua orientação precisa e pelas sugestões que me permitiram enxergar novas possibilidades para a pesquisa, além dos elogios que serviram de grande incentivo. Dedico um agradecimento especialíssimo ao Prof. Dr. Braian Garrito Veloso, que transcendeu o papel de examinador para se tornar o parceiro intelectual mais próximo e atuante nesta jornada. Suas provocações críticas, leituras atentas e generosidade, da qualificação à defesa, foram a base para refinar o percurso, aprofundar a análise e, em suma, garantir o rigor e a qualidade que esse texto almejava alcançar.

Agradeço à Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, pela oportunidade concedida através do programa Trilhas de Futuro Educadores, à Universidade Federal de Lavras – UFLA e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, o espaço institucional que acolheu essa pesquisa.

A jornada acadêmica é longa e, por vezes, árida. Ela se tornou um desafio ainda maior quando a vida me impôs uma pausa forçada: uma complexa cirurgia cardíaca na válvula mitral. Foram 29 dias de internação — nove deles em uma UTI enfrentando complicações — seguidos de um longo período de recuperação domiciliar e perda temporária de autonomia. Se retornei com

fôlego renovado, é pela graça e bênção de Deus, em primeiro plano, e à competência da equipe médica que me assistiu.

Essa trajetória seria intransponível sem o apoio compreensivo do meu orientador, que, com sensibilidade humana, lembrou-me de que a saúde deveria ser a prioridade absoluta, e à toda a minha família, alicerce afetivo, que me sustentou nos momentos de dor e incerteza.

Agradeço, com profundo amor, aos meus pais, Maria da Paz e Vicente Lopes (*in memoriam*), cujas raízes sustentam meus passos. Ao meu marido, José Nilson Moreira, meu cúmplice e companheiro de jornada: sua presença em cada quilômetro percorrido até Lavras e a paciência em cada hora de espera materializaram um apoio silencioso que tornou o fardo mais leve. Aos meus filhos, Isabela e Marcos Júnior, e ao meu neto, Raul, razões maiores de todo o meu esforço e fontes da alegria que reabastecia minhas energias. Minha gratidão estende-se a Pâmela Fonseca e Barbara Helena, cujas amizades e apoios foram bálsamos necessários; a Carina Dutra, pelo incentivo decisivo e por me orientar com zelo em cada detalhe para que este mestrado se tornasse realidade.

Aos companheiros que o Mestrado me proporcionou, aqueles com quem compartilhei as angústias e as descobertas, meu muito obrigado. As conversas que arejaram as ideias, o café que aqueceu a alma e o ombro que amparou a crise foram tão essenciais quanto qualquer livro desta bibliografia.

Por fim, meu agradecimento mais profundo retorna à origem de tudo. Aos estudantes e professores da escola pública brasileira, com quem aprendi e desaprendi ao longo de mais de duas décadas. Vocês são a inspiração e a matéria viva dessa pesquisa. É a vocês, e à aposta radical em uma educação que seja, de fato, um espaço de justiça e de soberania, que esse trabalho se dedica em última instância, extraindo seu sentido mais profundo.

RESUMO GERAL

A inserção mandatória das tecnologias digitais no Ensino Médio, frequentemente tratada sob o viés da neutralidade técnica, oculta complexas dinâmicas de reprodução social. Esta dissertação, desenvolvida no formato *multipaper*, tem como objetivo geral analisar como o capital cultural e as disparidades de infraestrutura tecnológica condicionam a apropriação do *ciberespaço* por discentes de diferentes estratos socioeconômicos. O referencial teórico-metodológico articula a Sociologia da Reprodução, a Pedagogia Histórico-Crítica e a Teoria Crítica da Tecnologia para fundamentar uma abordagem qualitativa que integra ensaio teórico, estudo de caso múltiplo comparativo e pesquisa-ação. Os resultados estruturam-se na progressão de três eixos articulados. O primeiro eixo (Artigo 1) estabelece o tensionamento epistemológico, delineando o conceito de Capital de *Prompt* e propondo a Pedagogia da Tradução Sociotécnica como caminhos para superar o uso instrumental em direção à soberania intelectual. O segundo eixo empírico (Artigo 2), sustentado por Análise de Conteúdo, revela um abismo de repertório: enquanto o contexto privado opera uma curadoria que garante a Soberania Digital da elite, a rede pública amarga uma desassistência estrutural que aprisiona o estudante na Subserviência Digital. O terceiro eixo materializa-se no Produto Educacional, um videodocumentário construído dialogicamente que atua como dispositivo crítico para desvelar a desigualdade na apropriação tecnológica e o grave descompasso entre as normativas da BNCC Computação e a precariedade material das escolas mineiras. Conclui-se que o enfrentamento da exclusão sociotécnica exige a salvaguarda da infraestrutura viva da educação, demandando que a escola recuse a neutralidade instrumental e assume a direção intencional do letramento crítico, convertendo a tecnologia em um instrumento efetivo de emancipação intelectual.

Palavras-chave: sociologia da educação; desigualdade sociotécnica; capital de *prompt*; letramento digital; ensino médio; produto educacional.

ABSTRACT

The mandatory integration of digital technologies into secondary education, frequently approached through the lens of technical neutrality, conceals complex dynamics of social reproduction. This dissertation, developed in a multipaper format, aims to analyze how cultural capital and disparities in technological infrastructure condition the appropriation of cyberspace by students from different socioeconomic backgrounds. The theoretical-methodological framework articulates the Sociology of Reproduction, Historical-Critical Pedagogy, and the Critical Theory of Technology to ground a qualitative approach that integrates a theoretical essay, a comparative multiple case study, and action research. The results are structured around the progression of three interconnected axes. The first axis (Article 1) establishes an epistemological tension, outlining the concept of Prompt Capital and proposing the Pedagogy of Sociotechnical Translation as pathways to transcend instrumental use toward intellectual sovereignty. The second empirical axis (Article 2), underpinned by Content Analysis, reveals a deep chasm of cultural repertoires: while the private school context operates a curation that ensures the Digital Sovereignty of the elite, the public system endures a structural neglect that traps students within Digital Subservience. The third axis materializes in the Educational Product, a dialogically constructed video documentary that serves as a critical device to unveil inequalities in technological appropriation and the severe mismatch between the National Common Curricular Base (BNCC) Computing guidelines and the material precariousness of schools in Minas Gerais. It is concluded that confronting sociotechnical exclusion requires safeguarding the living infrastructure of education, demanding that the school reject instrumental neutrality and assume the intentional direction of critical literacy, thereby converting technology into an effective instrument of intellectual emancipation.

Keywords: sociology of education; sociotechnical inequality; prompt capital; digital literacy; secondary education; educational product.

INDICADORES DE IMPACTOS

Esta investigação teve como objetivo analisar como o capital cultural e as disparidades de infraestrutura tecnológica condicionam a apropriação do *ciberespaço* por discentes do Ensino Médio, resultando na criação do videodocumentário "Horizonte Invisível" como Produto Educacional Interventivo. Os impactos sociais e educacionais obtidos apresentam caráter concreto e direto no território investigado, abarcando as assimetrias das realidades mineiras mediante o contraste socioespacial entre uma cidade de pequeno porte e um grande centro urbano. A intervenção mobilizou diretamente uma comunidade externa à UFLA, envolvendo professores, gestores e 43 estudantes distribuídos em duas instituições distintas: uma da rede pública estadual e outra da rede privada. O trabalho assume contornos nitidamente extensionistas à medida que a produção audiovisual funcionou como uma práxis metodológica dialógica de pesquisa-ação, promovendo a transição da curiosidade ingênua para a criticidade epistemológica entre os sujeitos participantes, os quais assumiram a posição de coautores na reflexão ativa sobre a exclusão digital. Tecnicamente, a pesquisa descortinou a desigualdade na apropriação técnica ao cunhar e aplicar operacionalmente a categoria sociológica do Capital de *Prompt* e as diretrizes da Pedagogia da Tradução Sociotécnica, fornecendo ferramentas analíticas para que a escola exerça a direção intencional do ensino frente à plataforma e aos sistemas de Inteligência Artificial Generativa. Economicamente e culturalmente, os impactos potenciais residem na mitigação das assimetrias de classe, ao desconstruir o mito do nativo digital e evidenciar que o acesso instrumental desprovido de repertório crítico aprofunda a subserviência tecnológica e a vulnerabilidade no mercado de trabalho. Alinhada à Política Nacional de Extensão, a obra classifica-se primordialmente nas áreas temáticas de Educação, Cultura, Comunicação, Direitos Humanos e Justiça, e Tecnologia e Produção. Ademais, os resultados e as proposições formativas estabelecidas nesta pesquisa articulam-se de forma direta com a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas, contribuindo estrategicamente para o cumprimento do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável – ODS 4 (Educação de Qualidade), ao visar o letramento crítico e a equidade no aprendizado, e do ODS 10 (Redução das Desigualdades), ao combater a estratificação sociotécnica que marginaliza os estudantes das frações populares.

.

IMPACT INDICATORS

This investigation aimed to analyze how cultural capital and disparities in technological infrastructure condition the appropriation of cyberspace by secondary education students, resulting in the creation of the video documentary "Invisible Horizon" as an Interventional Educational Product. The social and educational impacts achieved present a concrete and direct character within the investigated territory, encompassing the asymmetries of the realities of Minas Gerais through the socio-spatial contrast between a small-sized town and a large urban center. The intervention directly mobilized a community external to UFLA, involving teachers, managers, and 43 students distributed across two distinct institutions: one from the state public network and the other from the private network. The work assumes clearly extensionist contours as the audiovisual production functioned as a dialogical methodological praxis of action research, promoting the transition from naive curiosity to epistemological criticality among the participating subjects, who assumed the position of co-authors in the active reflection on digital exclusion. Technologically, the research unveiled the inequality in technical appropriation by coining and operationally applying the sociological category of Prompt Capital and the guidelines of the Pedagogy of Sociotechnical Translation, providing analytical tools for the school to exercise the intentional direction of teaching in the face of platformization and Generative Artificial Intelligence systems. Economically and culturally, the potential impacts reside in the mitigation of class asymmetries by deconstructing the myth of the digital native and demonstrating that instrumental access devoid of a critical repertoire deepens technological subservience and vulnerability in the labor market. Aligned with the National Extension Policy, the work is primarily classified within the thematic areas of Education, Culture, Communication, Human Rights and Justice, and Technology and Production. Furthermore, the results and formative propositions established in this research articulate directly with the United Nations 2030 Agenda, contributing strategically to the fulfillment of Sustainable Development Goal 4 (Quality Education), by aiming at critical literacy and equity in learning, and Sustainable Development Goal 10 (Reduced Inequalities), by combatting the sociotechnical stratification that marginalizes students from lower socioeconomic strata.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Pedagogia da Tradução Sociotécnica – eixos fundamentais

LISTA DE TABELAS

Artigo I

Tabela 1. Distinções epistemológicas: letramento digital e Capital de *Prompt*

Tabela 2: Matriz analítica do Capital de *Prompt*: do uso protocolar à soberania intelectual.

Artigo II

Tabela 1. Escolaridade máxima dos responsáveis (mãe e pai) por rede de ensino (N=43)

Tabela 2. Plano de categorização analítica

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

1MIO: Iniciativa Um Milhão de Oportunidades (focada na inserção de jovens no mercado de trabalho).

AVAMEC: Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

Cetic.BR: Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (vinculado ao CGI.br)

CGI.br - Comitê Gestor da Internet no Brasil

CIEB - Centro de Inovação para a Educação Brasileira

CPU: *Central Processing Unit* (Unidade Central de Processamento)

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EPR: Escola Privada

EPU: Escola Pública

Fundeb: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

IA – Inteligência Artificial

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ID: Identificador (ou Identidade)

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDOD – Laboratório de Desconstrução do Objeto Digital (conceito explorado nessa pesquisa)

LLMs: *Large Language Models* (Grandes Modelos de Linguagem)

N=: Notação estatística indicando o tamanho da amostra (número de sujeitos/elementos)

OCDE: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ODS: Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

PC: *Personal Computer* (Computador Pessoal)

PE: Produto Educacional

PISA: *Programme for International Student Assessment* (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)

PNAD Contínua - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua

Q: Questão (usado em instrumentos de pesquisa/questionários)

SRE: Superintendência Regional de Ensino

TALE: Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDICs – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UFLA: Universidade Federal de Lavras

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura UNICEF:

Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO GERAL	19
<i>ARTIGO I: DA SUBSERVIÊNCIA À SOBERANIA DE PROMPT: UMA</i>	
<i>PEDAGOGIA SOCIOTÉCNICA</i>	22
1. INTRODUÇÃO.....	23
2. A TEORIA BOURDIEUSIANA: CAPITAIS E <i>HABITUS</i> NA ERA DIGITAL	25
2.1 O conceito de habitus e sua influência na educação	25
2.2 A lógica dos capitais e a crise da função escolar	26
2.3. A violência simbólica a legitimação do fracasso.....	29
2.4. Do diploma ao destino: a ratificação das trajetórias	30
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: O TENSIONAMENTO TEÓRICO COMO PERCURSO	32
4. LETRAMENTO DIGITAL E A RECONFIGURAÇÃO DO PODER SIMBÓLICO	33
4.1. O capital simbólico na era digital: o novo “arbitrário cultural”	33
4.2. Dimensões do letramento digital: do técnico ao crítico.....	34
4.3. Conectividade e a topografia da desigualdade social	35
4.4. Ação pedagógica e a crise de legitimidade: rumo à soberania	37
5. NATUREZA EPISTEMOLÓGICA E SOBERANIA NA INTERAÇÃO COM A IAG.....	39
5.1. Do letramento à soberania: a potência de enquadramento	40
5.2. A prática da tradução e o “gap” de soberania	42
6. A PEDAGOGIA DA TRADUÇÃO SOCIOTÉCNICA: UM ITINERÁRIO PEDAGÓGICO	43
6.1. Soberania digital e autonomia crítica.....	44
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
<i>ARTIGO II: SOBERANIA OU SUBSERVIÊNCIA: UM ESTUDO COMPARATIVO</i>	
<i>SOBRE A APROPRIAÇÃO TECNOLÓGICA</i>	52
1. INTRODUÇÃO.....	53
2. PERCURSO METODOLÓGICO	55
2.1. Delineamento da Pesquisa	55

2.2. Operacionalização da pesquisa de campo.....	56
2.3. Procedimentos de análise: estatística descritiva e análise de conteúdo	59
3. RESULTADOS: AS DUAS REALIDADES DO CIBERESPAÇO	61
3.1. O ponto de partida desigual: herança de capital e habitus familiar	61
3.2. A instituição escolar como deserto digital: uma falha unânime	63
3.3. A realidade por trás do “deserto”: política de distinção e política de precariedade.....	64
3.4. A soberania de prompt e a violência simbólica da subserviência.....	66
4. DISCUSSÃO: O CICLO DA REPRODUÇÃO NA ERA DIGITAL	70
4.1. A omissão da escola e a centralidade absoluta da família	70
4.2. Da soberania digital à subserviência digital: tensões estruturais	71
4.3. A urgência da práxis pedagógica: a resposta à aposta de Saviani	73
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: A LUTA PELA HUMANIZAÇÃO NA FRONTEIRA DIGITAL	75
APÊNDICE A	79
APÊNDICE B	83
APÊNDICE C	84

<i>PRODUTO EDUCACIONAL: HORIZONTE INVISÍVEL - O</i>	
<i>VIDEODOCUMENTÁRIO NO DESVELAMENTO DAS DESIGUALDADES DE CAPITAL TECNOLÓGICO.....</i>	<i>87</i>
1. INTRODUÇÃO.....	87
2. ENTRE O HABITUS E A EMANCIPAÇÃO: AS ENGRENAGENS TEÓRICAS DA EXCLUSÃO E DA AUTONOMIA	89
2.1 A reprodução social na tela: Bourdieu e o habitus digital	89
2.2 A não-neutralidade da técnica em Andrew Feenberg: o design como escolha política	90
2.3 Da inteligência coletiva à autonomia: a afirmação do Capital de Prompt...	91
3. O VIDEODOCUMENTÁRIO COMO DISPOSITIVO DE ESCUTA E MEDIAÇÃO CRÍTICA	93
4. PLANEJAMENTO E CONSTRUÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL ...	95
5. A ESCASSEZ MATERIAL E A INJUNÇÃO NORMATIVA DA BNCC COMPUTAÇÃO	96

6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: A FENOMENOLOGIA DA EXCLUSÃO.....	98
6.1. Cidadania de dados limitados e a soberania intermitente	98
6.2. A ambivalência do dispositivo e a gestão da escassez.....	99
6.3. Ilusão da resposta pronta e o Capital de Prompt.....	101
6.4. Resistência pela mediação pedagógica e a práxis interventiva.....	103
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
APÊNDICE A	110
APÊNDICE B	112

1. INTRODUÇÃO GERAL

Esta investigação emerge de uma inquietude epistemológica forjada em mais de duas décadas de atuação na educação pública, cujas raízes remontam a 1981, quando iniciei meu percurso escolar em um cenário de escassez de capital cultural institucionalizado. Em um município mineiro desprovido de aparelhos culturais como teatros ou bibliotecas, minha mediação com o saber formal ocorreu via cartilha e sob a influência de uma tia docente. Ali, no esforço para decifrar os códigos da cartilha *Caminho Suave* e, posteriormente, na formação técnica em Magistério, consolidou-se um *habitus* docente fundamentado na práxis e no compromisso com a democratização do saber elaborado, conforme as premissas de Saviani (2012).

Ao longo de minha atuação no magistério, transitei da Educação Infantil à gestão escolar na rede municipal, atuando concomitantemente na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais como regente de Língua Portuguesa. Esse percurso permitiu testemunhar o que Bourdieu e Passeron (2023 [1970]) define como a reprodução das desigualdades. Observei turmas reduzirem-se drasticamente ao longo dos ciclos e vi trajetórias discentes converterem privações de origem em destinos escolares selados: alunos que, sob o peso da herança, permanecem em ocupações precárias, reproduzindo a realidade socioeconômica de seus genitores.

Nessa mesma lógica, a contemporaneidade impõe um novo matiz aos mecanismos de exclusão. A entrada das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no ambiente escolar não dissolveu as fronteiras de classe; ao contrário, deslocou-as para o campo da imaterialidade e da interação algorítmica. Para além da persistente barreira representada pela escassez de livros, obstáculos que continuam a segregar o destino escolar de muitos, a era digital introduz uma camada adicional de invisibilidade: a assimetria na interação com a Inteligência Artificial Generativa (IAG). É precisamente nessa convergência entre privações históricas e novos desafios tecnológicos que fundamento a necessidade de propor o conceito de Capital de *Prompt*.

A proposição desta categoria analítica operacional pretende, sob o escopo da sociologia de Pierre Bourdieu, investigar como o capital cultural acumulado se manifesta como "soberania de comando" no espaço algorítmico. Em diálogo com Buckingham (2010), compreende-se que o letramento digital já transcende a mera operacionalidade, exigindo uma compreensão conceitual das formas como o mundo é representado. Todavia, o Capital de *Prompt* atua como uma especificação estratégica: ele é a capacidade de mobilizar disposições culturais

incorporadas, como precisão lexical e raciocínio lógico-formal, para converter a consciência crítica em instruções de alta complexidade. Sob esta ótica, o comando digital deixa de ser um evento meramente técnico para revelar-se como uma manifestação do *habitus*, demarcando a fronteira entre o consumo passivo e a efetiva agência intelectual.

Longe de se configurar como mecanismo de equalização, a chegada das tecnologias revelou um descompasso entre o discurso da inovação e a realidade material e pedagógica das escolas. Esta dissertação, portanto, converte inquietações práticas em um problema de pesquisa sociológico, ancorado na teoria da reprodução. Argumenta-se que o *ciberespaço* não é um campo autônomo, mas uma dimensão transversal em que as disputas de poder do campo educacional são intensificadas. Esta investigação é norteada pela seguinte questão central: De que maneira o capital cultural dos estudantes e o seu *habitus* condicionam a apropriação das tecnologias digitais e influenciam a reprodução das desigualdades escolares?

O objetivo geral consiste em investigar como o capital cultural de alunos do Ensino Médio, em contextos escolares distintos, orienta a apropriação das tecnologias digitais e atua na constituição de um *habitus* digital reprodutor de desigualdades. Para tanto, os objetivos específicos são: (1) sistematizar o referencial teórico-analítico, realizando uma releitura da teoria de Bourdieu para a proposição do Capital de *Prompt* e da Pedagogia da Tradução Sociotécnica; (2) mapear as práticas de uso das tecnologias por alunos de diferentes estratos socioeconômicos; (3) analisar a correlação entre os dados empíricos e o arcabouço sociológico; e (4) materializar os achados em um videodocumentário que problematize as disparidades tecnológicas e a implementação da BNCC-Computação.

A arquitetura metodológica assenta-se em uma abordagem qualitativa, sob um delineamento de estudo de caso múltiplo e comparativo entre escolas pública e privada. A triangulação de dados — questionários, entrevistas e diários de campo — é submetida à Análise de Conteúdo (Bardin, 2016). Em observância aos preceitos de Ciência Aberta e em estrito cumprimento à Portaria CNPq nº 2.664/2026 (Art. 9º, I, alíneas 'c' e 'd'), declara-se a utilização subsidiária de ferramentas de Inteligência Artificial Generativa. O modelo *NotebookLM* (Google) foi empregado na sistematização de fichamentos; recursos do *Adobe Acrobat* auxiliaram na extração de metadados; e o modelo *Gemini* (Google) atuou na reestruturação estilística e verificação de coesão. Ressalta-se que o delineamento do problema, os construtos originais e a responsabilidade ético-intelectual permanecem sob autoria exclusiva da pesquisadora.

Estruturada sob o formato *multipaper*, esta dissertação organiza-se em três seções

complementares: dois artigos científicos e um relato técnico de apresentação do Produto Educacional (PE). O primeiro artigo estabelece a fundação teórica e a proposição do Capital de *Prompt*. O segundo artigo apresenta a pesquisa de campo e a comparação entre os contextos escolares. Por fim, dedica-se um espaço ao Produto Educacional "Horizonte Invisível", que sintetiza as discussões e promove reflexões sobre a justiça social na era digital.

ARTIGO I: DA SUBSERVIÊNCIA À SOBERANIA DE *PROMPT*: UMA PEDAGOGIA SOCIOTÉCNICA

RESUMO

A transição para a cultura digital na educação brasileira, longe de operar um nivelamento democrático, processa-se como uma sofisticada reconfiguração das estruturas de reprodução social. O objetivo deste estudo é analisar como o capital cultural e o *habitus* digital dos estudantes das classes populares são processado pela instituição escolar, propondo uma intervenção pedagógica que supere a dicotomia entre a proficiência técnica e a consciência crítica. Metodologicamente, caracteriza-se como um ensaio teórico explicativo fundamentado em um tensionamento epistemológico entre a Sociologia da Reprodução e a Pedagogia Histórico-Crítica, utilizando-as como lentes de diagnóstico e horizonte de práxis. Os resultados indicam que a escola, ao estigmatizar o repertório digital prévio do estudante, institucionaliza um paradoxo: exige competências da BNCC, mas renuncia à direção intencional necessária para o letramento digital crítico. Conclui-se que a superação dessa lacuna exige o reconhecimento do universo digital discente como alicerce para a Pedagogia da Tradução Sociotécnica. Esta abordagem visa converter a agência instrumental e o Capital de *Prompt* em soberania intelectual, fundamentando a inovação tecnológica no domínio do conhecimento sistematizado frente aos sistemas de Inteligência Artificial Generativa.

Palavras-chave: sociologia da educação; desigualdade social; tecnologia educacional; pedagogia histórico-crítica; capital de *prompt*

FROM SUBSERVIENCE TO PROMPT SOVEREIGNTY: A SOCIOTECHNICAL PEDAGOGY

ABSTRACT

The transition to digital culture in Brazilian education, far from achieving a democratic leveling, is processed as a sophisticated reconfiguration of social reproduction structures. The objective of this study is to analyze how the cultural capital and digital *habitus* of working-class students are processed by the school institution, proposing a pedagogical intervention that overcomes the dichotomy between technical proficiency and critical consciousness. Methodologically, it is characterized as an explanatory theoretical essay grounded in an epistemological tension between the sociology of reproduction and Historical-Critical Pedagogy, utilizing them as diagnostic lenses and a praxis horizon. The results indicate that the school, by stigmatizing the student's prior digital repertoire, institutionalizes a paradox: it demands competencies from the National Common Curricular Base (BNCC), yet renounces the intentional direction necessary for critical digital literacy. It is concluded that overcoming this gap requires the recognition of the students' digital universe as a foundation for the Sociotechnical Translation Pedagogy. This approach aims to convert instrumental agency and Prompt Capital into intellectual sovereignty, grounding technological innovation in the domain of systematized knowledge in the face of Generative Artificial Intelligence systems.

Keywords: sociology of education; social inequality; educational technology; historical-critical pedagogy; *prompt* capital

1. INTRODUÇÃO

A educação, em sua essência, é uma prática social indissociável da técnica. Como bem observa Álvaro Vieira Pinto (2005), a técnica é uma dimensão constitutiva do humano; logo, não há relação social que lhe seja anterior. Partindo dessa premissa, esta investigação compreende que as desigualdades estruturais não antecedem a técnica, mas a configuram e a distribuem de forma assimétrica. A exclusão digital, portanto, não é um fenômeno isolado, mas a reiteração de processos históricos em que a lógica de classes determina as condições de apropriação e a finalidade do uso tecnológico.

No Brasil, essa assimetria ganha contornos dramáticos quando confrontada com os dados de escolarização. Embora a redução nominal do analfabetismo para 5,4% (IBGE, 2024) sugira um avanço, o contingente de 9,3 milhões de pessoas em situação de iletrismo revela uma cisão racial e social persistente: a população preta e parda apresenta índices de analfabetismo que superam o dobro da observada entre brancos. Este cenário é o substrato que fundamenta o que Pierre Bourdieu (2007a) denomina como a privação da cultura legítima, conceito que designa o monopólio dos recursos simbólicos e linguísticos reconhecidos como válidos pela ordem social e pelo sistema de ensino.

É neste ponto que o argumento se estreita: a privação do domínio pleno do código escrito não é apenas um entrave à alfabetização tradicional, mas o principal impeditivo para a agência qualificada. Perante uma Inteligência Artificial Generativa, cuja interface é essencialmente linguística, o sujeito que não domina a cultura legítima e a norma culta perde a capacidade de interpelar o algoritmo a partir de um repertório autônomo. Ele não exerce o comando; ele é subserviente às induções da interface. Assim, os indicadores do IBGE (2024) não apenas ratificam desigualdades de acesso, mas confirmam que o capital cultural de origem é o que define quem terá capacidade de intervenção crítica na cibercultura e quem será relegado ao uso meramente recreativo e passivo.

Diante de políticas públicas que reduzem a inclusão digital ao fornecimento de aparatos materiais, o que aqui se critica como uma racionalidade técnica instrumental de matiz capitalista, a escola vê-se tensionada entre uma modernização superficial e sua função política de socialização do saber científico. O objetivo deste artigo é, portanto, articular as lentes da sociologia da reprodução de Pierre Bourdieu ao horizonte de práxis da Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani, a fim de fundamentar a Pedagogia da Tradução Sociotécnica como via para a emancipação intelectual e apropriação do saber na era da Inteligência Artificial.

Para tanto, o percurso organiza-se em três momentos: inicialmente, mapeia-se a gênese das desigualdades digitais sob o prisma do capital cultural; em seguida, investiga-se a emergência do Capital de *Prompt* como uma categoria operacional do capital simbólico; por fim, sistematizam-se as proposições teóricas desta nova matriz pedagógica, defendendo que o ensino dos conteúdos universais é a condição *sine qua non* para a agência algorítmica da juventude.

2. A TEORIA BOURDIEUSIANA: CAPITAIS E *HABITUS* NA ERA DIGITAL

2.1 O conceito de *habitus* e sua influência na educação

Para compreender as dinâmicas sociais que moldam as trajetórias educacionais, o conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu emerge como uma ferramenta analítica indispensável. Longe de ser uma predisposição individual, o *habitus* é um "sistema de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes" (Bourdieu, 2009, p. 87 [1980]). Em outras palavras, ele é a história de um grupo social tornada corpo e mente, uma "segunda natureza" que internaliza as regras do jogo social e as transforma em esquemas de percepção, apreciação e ação. Mais do que um conjunto de regras conscientes, o *habitus* opera como um "sentido prático" (Bourdieu, 2009 [1980]), uma espécie de "intuição" ou "*feel for the game*" que nos permite agir de forma ajustada e natural em um determinado campo social.

É essa lógica geradora de práticas, inscrita em nossos corpos (*hexis corporal*) e mentes, que explica por que um jovem de uma família de intelectuais se sente à vontade em uma biblioteca, enquanto outro, de origem operária experimenta frequentemente um efeito de *histerese* – o desajuste entre as disposições incorporadas e as novas exigências do campo. Esse *habitus* carregado, marcado pelo sentimento de deslocamento e inadequação, revela que as ações, ainda que possam envolver escolhas conscientes, não são determinadas exclusivamente por um cálculo racional, mas são mediadas por uma lógica implícita que demonstra como a trajetória de classe se inscreve profundamente no sujeito.

A aplicação do conceito de *habitus* ao campo educacional serve como uma poderosa ferramenta para desmistificar a escola como um espaço neutro. A análise de Bourdieu (2007a) refuta diretamente a "ideologia carismática" que considera o gosto pela cultura legítima um dom natural, ao demonstrar que o sucesso ou o fracasso escolar não são aleatórios, mas profundamente ancorados no capital cultural que os estudantes herdam. Com efeito, toda ação pedagógica é uma forma de violência simbólica que, ao impor um arbitrário cultural, contribui para a reprodução das relações de poder (Bourdieu; Passeron, 2023 [1970]). Em uma sala de aula, o professor que emprega uma linguagem sofisticada está validando um *habitus* específico. Para o aluno forjado nesse molde, as exigências são transparentes. Para o outro, essas mesmas exigências se erguem como barreiras invisíveis, num processo perverso que transforma privilégio social em mérito individual.

Diante dessa dinâmica, teorizada há décadas, que ainda se manifesta sob a aparência de

meritocracia, a diagnose bourdieusiana revela um sistema educacional que, ao ignorar o capital cultural de origem dos alunos, acaba por legitimar as desigualdades iniciais. Contudo, a superação desse ciclo não reside em abandonar a transmissão do conhecimento, mas em repensar profundamente a natureza dessa intervenção pedagógica.

A escola, para ser verdadeiramente transformadora, precisa posicionar-se como uma agente consciente de seu poder simbólico. A premissa para essa mudança é reconhecer o *habitus* e os saberes do aluno como um ponto de partida pedagógico legítimo, sem que isso signifique rebaixar a excelência acadêmica. A questão, portanto, assume uma urgência que é, ao mesmo tempo, prática, teórica e cultural. Essa transformação ganha contornos específicos na atualidade, na qual o trabalho pedagógico deve dialogar com as novas gramáticas do mundo digital. Estratégias que decodificam as regras do jogo acadêmico de forma deliberada tornam-se essenciais. Ao usar uma letra de *rap*, por exemplo, para ensinar estrutura poética ou a lógica de um algoritmo para instruir sobre análise de dados, o professor não está "facilitando" o conteúdo, mas construindo uma tradução sociotécnica. Ele parte do repertório que o aluno já possui para fornecer as ferramentas analíticas que permitem acessar o capital cultural erudito. Nesse cenário, essa transposição atinge seu ápice na interação com os novos sistemas automatizados, permitindo o desenvolvimento do que propomos como Capital de *Prompt*. Compreendido como a materialização do repertório histórico, literário e abstrato do sujeito na interface com o algoritmo, tal construto revela que a eficácia na interação com a Inteligência Artificial Generativa não é uma proficiência meramente técnica e reativa, mas uma capacidade diretamente proporcional à densidade do capital cultural prévio do usuário.

2.2 A lógica dos capitais e a crise da função escolar

Sob a égide do discurso meritocrático, a instituição escolar brasileira posiciona-se como o horizonte de ascensão social; contudo, na crueza das práticas, opera como um dos mais sofisticados filtros para a reprodução das desigualdades de classes. Para desvelar essa engrenagem, o arcabouço de Pierre Bourdieu é fundamental. A posição do sujeito no espaço social não é definida por um critério estritamente econômico, mas pelo volume e pela composição de diferentes formas de capital. Bourdieu (1986) distingue o capital econômico (recursos financeiros e materiais), o capital social (rede de relações) e o capital cultural, que se manifesta nos estados incorporado (*habitus*), objetivado (bens culturais) e institucionalizado (títulos). Essas três formas fundamentais são articuladas e legitimadas pelo capital simbólico,

ou seja, o prestígio e o reconhecimento associados às outras posses, operando em conjunto para determinar as hierarquias de poder e as possibilidades de distinção de cada agente no interior de um campo específico. É a interação e a conversão entre esses capitais que forjam, muito antes de o aluno cruzar os portões da escola, trajetórias e chances de sucesso abissalmente desiguais.

A partir desse prisma, a fabricação material da desigualdade ganha contornos nítidos ao contrastarmos os cenários de socialização. Para o jovem de uma família com alto volume de capital econômico, a perpetuação do privilégio é um processo fluido. O capital social e econômico provê não apenas acesso técnico, mas o tempo necessário para a maturação do capital cultural incorporado: a familiaridade com a norma culta, o raciocínio abstrato e a *hexis* corporal condizente com os ambientes formais (Bourdieu, 2007a). Em contraste, para a parcela dos estudantes da rede pública, a acumulação de capital é uma corrida de obstáculos. O acesso aos bens culturais, quando existe, é precário e fragmentado. O *ethos* de seu ambiente, riquíssimo em lógicas de sobrevivência, é frequentemente aquele que a escola, em seu arbitrário cultural, ignora ou deslegitima.

Essa assimetria histórica encontra na cultura digital um novo campo de forças, exigindo o que se pode definir como uma reatualização analítica da economia dos capitais. Longe de constituir uma categoria autônoma, o que a literatura contemporânea delineia como capital digital (Ignatow; Robinson, 2017) deve ser compreendido, nesta investigação, como a manifestação do capital cultural incorporado frente às novas mediações técnicas. Esta perspectiva reconhece que o conjunto de recursos simbólicos do sujeito não é substituído, mas projetado sobre suportes tecnológicos, nos quais o repertório linguístico e a capacidade de abstração tornam-se os vetores da agência algorítmica. Trata-se, portanto, da operacionalização do *habitus* no espaço *cibernético*, em que o volume de conhecimento sistematizado prévio determina a capacidade do sujeito de transformar o acesso técnico em poder de distinção e lucro simbólico.

Todavia, para que essa metamorfose seja compreendida em sua dimensão política, é preciso transpor a visão instrumentalista da tecnologia. Conforme propõe a Teoria Crítica da Tecnologia de Feenberg (2013), a técnica não é um artefato neutro, mas um campo de exercício de poder e uma 'cena de luta' cujos valores e interesses se cristalizam em seu código técnico — o nexo entre as exigências sociais e o desenho técnico dos objetos. Sob esse prisma, o ambiente digital em que o estudante se insere não é um espaço de possibilidades infinitas, mas um território cujo *design* muitas vezes ratifica a exclusão. Nas escolas públicas, o que se observa é

um '*design* da escassez', em que a infraestrutura deficitária e a interdição de dispositivos não são falhas acidentais, mas escolhas políticas que mantêm o sujeito em um estado de obsolescência e passividade frente ao mercado tecnológico.

É nesse cenário de tensões que a Inteligência Artificial Generativa surge como o desdobramento paradigmático dessa lógica. O que propomos denominar Capital de *Prompt* é, em última instância, a objetivação técnica do capital cultural voltada para a racionalização subversiva (Feenberg, 2013), ou seja, se o código técnico das plataformas generativas tende a induzir ao consumo ou à resposta automatizada, a interação eficiente, o '*prompt*' complexo, depende do repertório linguístico e da capacidade de abstração do sujeito para subverter o *design* da máquina. Sem o saber sistematizado, o sujeito permanece incapaz de exercer a agência qualificada, resultando em uma nova e sofisticada modalidade de exclusão cognitiva.

Nessa perspectiva, essa engrenagem de reprodução, agora automatizada pelos algoritmos, é intensificada por políticas que esvaziam a função social da escola. A análise de Libâneo (2015) adquire relevância ao denunciar o "desfiguramento" da instituição: a missão de garantir o acesso ao conhecimento científico tem sido substituída por uma visão reducionista da escola como espaço de acolhimento e assistência social. Essa inversão retira das classes populares o acesso ao capital cultural erudito, único instrumento capaz de promover uma competição em condições de igualdade. Tal crítica alinha-se à tese de Saviani (1997) sobre os riscos da abdicação da função precípua da escola: ao ser pressionada a cumprir demandas que extrapolam sua competência, a instituição abdica da socialização do saber acumulado, chancelando a desigualdade por meio da inclusão excludente, aquela que garante a matrícula, mas nega o conhecimento necessário para a agência qualificada, inclusive tecnológica.

A anatomia teórica apresentada revela a eficácia da escola como aparelho de reprodução social. Contudo, emerge uma tensão fundamental: a teoria de Bourdieu e Passeron, classificada por Saviani (1997) como "crítico-reprodutivista", embora cirúrgica, pode induzir a um imobilismo se lida sob ótica fatalista. Esta pesquisa posiciona-se na zona de atrito entre o rigor do diagnóstico bourdieusiano e a práxis da Pedagogia Histórico-Crítica. Nossa postura é devedora e transgressora: devedora, por reconhecer a mecânica da violência simbólica; transgressora, ao buscar nas fissuras do espaço escolar as ferramentas para transformar a reprodução em resistência. A possibilidade concreta reside em instrumentalizar as classes dominadas com o conhecimento universal, tornando o espaço escolar um campo de luta pela agência intelectual autônoma na era digital.

2.3 A violência simbólica a legitimação do fracasso

É nesse terreno de desigualdades preexistentes que a dinâmica escolar revela sua face mais perversa. Nela, a ideologia do “dom” e do mérito é mobilizada para naturalizar um mecanismo de conversão social: a transformação do capital cultural herdado em capital escolar. Como demonstram Bourdieu e Passeron (2023 [1970]), o diploma emerge como o produto de uma "magia performativa", mas para a maioria de egressos da rede pública, ele frequentemente se revela um título esvaziado das competências que deveria atestar. Este cenário expõe o colapso do capital cultural institucionalizado para as classes populares, no qual a certificação não corresponde à posse real do saber.

A força dessa engrenagem reside na sutil violência simbólica (Bourdieu; Passeron, 2023[1970]). Ela não se manifesta por agressões explícitas, mas pela imposição silenciosa de um arbitrário cultural que deslegitima o repertório do aluno. Tal violência é constatada na prática pedagógica que ignora a sintaxe popular e os referentes de vida do estudante, tratando-os como carência e não como diferença. Ao internalizar essa lógica, o fracasso escolar deixa de ser percebido como um resultado de causas sociais para se tornar, na percepção do sujeito, a prova de sua inadequação pessoal.

Contudo, essa máquina de reprodução é alimentada por um profundo esvaziamento pedagógico. A crise mapeada por Saviani (1997) encontra tradução direta nos indicadores de proficiência contemporâneos: os dados do Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf, 2024), que registram 29% de analfabetismo funcional no país, não são meras estatísticas, mas o testemunho material da renúncia da escola à socialização do saber crítico. Ao privilegiar o "aprender a aprender" em detrimento do conteúdo sistematizado, a escola desarmou o estudante da classe trabalhadora no campo das disputas simbólicas, tornando o veredito do seu fracasso uma consequência lógica do seu desapossamento cultural.

A evidência mais nítida dessa desigualdade institucionalizada materializa-se no desempenho do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A ínfima presença de alunos da rede pública entre as redações "nota mil" (INEP, 2024) não é um acidente estatístico, mas a prova de que a produção de um texto de alta complexidade, que exige o domínio da norma culta e um vasto repertório enciclopédico, permanece como um privilégio de classe. Esta evidência ratifica a tese de Bourdieu: o sistema cobra o que ele próprio não ensinou, premiando o capital cultural que o aluno já trouxe de casa.

A superação, portanto, não reside no fatalismo, mas na resistência dialética proposta por

Georges Snyders (2005). Se a escola é um campo de batalha, a luta política deve consistir em "armar" os estudantes com o conhecimento universal. Somente a apropriação do saber sistematizado permite decodificar as armadilhas da violência simbólica e reivindicar o direito à existência intelectual. É sobre esse solo de contradições que emerge a frente de batalha mais atual: a interface digital, em que a ausência desse capital cultural se traduz na incapacidade de comando frente aos novos sistemas de inteligência.

2.4 Do diploma ao destino: a ratificação das trajetórias

A articulação entre o esvaziamento pedagógico e a desvalorização cultural culmina na conversão do ensino médio em um mecanismo que, em muitos casos, ratifica trajetórias sociais preexistentes. Para o jovem de um contexto com elevado volume de capital econômico, a experiência escolar atua como um facilitador para a legitimação de sua herança, embora caiba ressaltar que a conversão imediata de capital econômico em capital cultural erudito nem sempre seja linear na elite brasileira, exigindo um trabalho de aquisição que a escola valida. Em contrapartida, para parcela dos alunos da rede pública, cujas disposições de origem são frequentemente distanciadas das exigências acadêmicas, a escola pode tornar-se o palco de uma exclusão subjetiva, em que se internaliza a percepção de um universo do saber erudito que lhe parece inacessível.

Essa fragilidade na formação acadêmica amplia a vulnerabilidade desses jovens diante de um mercado de trabalho marcado pela "plataformização". Não se trata de um destino inescapável determinado unicamente pela escola, mas de uma conjuntura socioeconômica na qual a ausência de um capital cultural sólido retira as defesas do sujeito perante novos modelos de espoliação. Esse fenômeno, conhecido como "uberização", é analisado por Ricardo Antunes como uma modalidade que combina o mundo digital com a sujeição à pragmática das corporações (2018). Trata-se de uma forma intensificada de exploração, caracterizada pela ausência de vínculos formais, pelo controle algorítmico e pela transferência de todos os custos para um trabalhador que se torna, na prática, um "servo digital". Essa estrutura tem se tornado a realidade de muitos jovens a quem a escola, ao omitir o capital cultural crítico, deixou incapazes de decodificar o código que os submete. A ausência de Capital de *Prompt* atua aqui como um desarmamento ideológico: sem o repertório para interpelar a lógica algorítmica, o sujeito tende a naturalizar a precarização, aceitando a 'uberização' como empreendedorismo em vez de reconhecê-la como espoliação técnica

É nessa etapa que a omissão pedagógica da escola se torna explícita. Ao abdicar de sua função de socializar o saber elaborado (Libâneo, 2015; Saviani, 1997), a instituição entrega à sociedade um egresso vulnerável. A ausência de um letramento crítico o impede de compreender as lógicas algorítmicas que gerenciam não apenas sua produtividade, mas sua própria subjetividade e participação política.

O baixo capital cultural limita sua capacidade de mobilizar a tecnologia de forma autônoma, impedindo a conversão do uso instrumental em Capital de *Prompt* – instância em que o saber sistematizado subverte a passividade algorítmica. A escola, ao não socializar o saber historicamente produzido sobre economia, política e tecnologia, forma um indivíduo que não se reconhece como parte de uma nova classe de trabalhadores precarizados, mas se vê como um "empreendedor" solitário, internalizando a ideologia que o explora.

A fabricação da servidão digital é, portanto, o sintoma visível do fracasso da escola em cumprir sua função emancipatória. A falta do capital institucionalizado e, mais ainda, do capital cultural e social que ele deveria representar, funciona como uma barreira invisível que empurra esses jovens para um futuro de dupla vulnerabilidade: não apenas como mão de obra precarizada, mas também como fonte de dados para um sistema que eles não controlam. A reprodução da estrutura social, assim, se completa: a escola, sob o véu da meritocracia, cumpre sua função de dar ao processo de herança a aparência de justiça (Bourdieu; Passeron, 2023 [1970]).

Portanto, pensar em formação acadêmica básica e equidade educacional no Brasil exige um enfrentamento direto do papel da escola como legitimadora de um arbitrário cultural. Contudo, no momento em que a sociedade se virtualiza, uma nova e urgente questão se impõe: o que acontece quando esse "arbitrário cultural" da escola começa a competir com os novos "arbitrários" definidos por algoritmos? Essa é a discussão que se avizinha: é preciso agora analisar como o capital simbólico se reconfigura na era digital e quais são as novas manifestações do poder que definem os bem-sucedidos e os excluídos no século XXI.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: O TENSIONAMENTO TEÓRICO COMO PERCURSO

Essa investigação caracteriza-se como um ensaio teórico-analítico, de natureza qualitativa e cunho explicativo. O rigor científico deste estudo não reside na coleta de dados empíricos primários, mas na arquitetura lógica que promove o tensionamento entre a sociologia da reprodução de Pierre Bourdieu e a Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani.

O percurso de construção deste ensaio pautou-se por um levantamento bibliográfico criterioso, estruturado em três etapas:

1. Delimitação categorial: seleção de obras de Pierre Bourdieu (com foco nas edições brasileiras de 2007 a 2023) que fundamentam os conceitos de *habitus*, capital cultural e violência simbólica. O critério de escolha baseou-se na centralidade dessas obras para a compreensão das desigualdades escolares contemporâneas;

2. Mapeamento temático na *cibercultura*: consulta às bases de dados (Portal de Periódicos CAPES e *SciELO*) utilizando os descritores "*habitus* digital", "exclusão algorítmica" e "letramento digital crítico";

3. Síntese dialética e inovação conceitual: O material coletado foi submetido a um exercício de síntese dialética, compreendida como o movimento de superação (*Aufhebung*) das contradições entre a denúncia e a possibilidade. Enquanto a sociologia de Bourdieu oferece a tese (o diagnóstico da escola como aparelho de reprodução), a Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani apresenta a antítese (a afirmação da escola como espaço de transmissão do saber universal e resistência política). A síntese dialética operada nesta investigação não anula esses polos, mas os integra para fazer emergir uma nova categoria: a Pedagogia da Tradução Sociotécnica. Nela, o Capital de *Prompt* é proposto como a ferramenta tática que converte a consciência da reprodução em ação pedagógica emancipatória, unindo o rigor do conhecimento sistematizado à soberania de comando no cenário algorítmico.

O destaque deste percurso analítico sustenta-se em uma transposição ontológica: não se pretende apenas aplicar conceitos clássicos ao universo digital, mas redefinir o *habitus* e o capital cultural como estruturas de governança e disputa no espaço tecnológico. Ao abdicar da coleta de dados em favor da densidade teórica, este ensaio reafirma que a maior contribuição para o "chão da escola" reside na oferta de novos instrumentos conceituais que permitam ao professor e ao estudante não apenas habitar o ambiente digital, mas governá-lo sob a ótica da equidade e da autonomia intelectual.

4. LETRAMENTO DIGITAL E A RECONFIGURAÇÃO DO PODER SIMBÓLICO

4.1 O capital simbólico na era digital: o novo “arbitrário cultural”

Desde que Pierre Bourdieu (1989) desvelou os meandros do poder simbólico, tornou-se claro que a validação de certos saberes em uma sociedade não é fortuita, mas uma elaborada construção de classe. Historicamente, o capital cultural legítimo era sancionado por instituições tradicionais de consagração. Contudo, a era digital reconfigurou esses mecanismos, não por uma subversão da ordem, mas por uma atualização da racionalidade do capital. A inclusão da cultura digital e do pensamento computacional na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) ilustra como saberes vinculados à nova infraestrutura produtiva foram alçados ao centro do currículo. Habilidades de programação e análise de dados representam, hoje, a reiteração do arbitrário cultural: o sistema de ensino passa a exigir e validar as competências técnicas demandadas pelo mercado tecnológico contemporâneo.

Nesse contexto, a Competência Geral nº 5 da BNCC e o Complemento sobre Computação (2022) instauram o que se pode classificar como uma 'armadilha administrativa' para a rede pública. Ao prescrever que o estudante deve 'compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, significativa, reflexiva e ética', o Estado oficializa um novo arbitrário cultural sem prover a devida contrapartida material e formativa. Essa imposição normativa atua como uma violência simbólica institucionalizada: avalia-se o estudante por um capital cultural digital que a escola não foi equipada para construir, transferindo a responsabilidade do sucesso para o *habitus* de origem e cancelando, via currículo, a exclusão dos despossuídos de infraestrutura.

Fora dos muros escolares, o poder simbólico é disputado em um terreno ainda mais opaco, mediado por algoritmos. Como analisa Tarleton Gillespie (2014), as plataformas digitais não são canais neutros; elas moldam a realidade ao moderar, recomendar e dar visibilidade a conteúdos. O algoritmo emerge como um "curador invisível" que dita a relevância com base no engajamento, criando um choque de lógicas: enquanto a escola, em sua face tradicional, valoriza o conhecimento canônico, que também opera como filtro excludente, o ambiente digital premia o imediatismo. Esse novo árbitro redefine o que o jovem considera importante, operando uma transição da economia do saber para a economia do espetáculo, no qual o "parecer" (Debord, 1997 [1967]) e a viralidade superam a autoridade pedagógica.

Essa tensão gera cenários ambíguos. Jovens de classes populares encontram nas redes sociais um espaço para acumular um capital simbólico inédito, mimetizando fenômenos

históricos como a ascensão pelo futebol. Contudo, essa via de subversão é ilusória para a maioria: tal como nos esportes de massa, a quantidade de jovens que efetivamente converte o uso digital em prestígio e estabilidade é ínfima. O impasse surge quando a "viralização" passa a conferir *status* de autoridade a sujeitos desprovidos de capital cultural crítico. Ao priorizar o engajamento, a rede instaura uma economia do reconhecimento que valida o parecer (o alcance e a performance) sobre o saber (o capital cultural incorporado).

Conclui-se que a era digital não promoveu uma democratização do capital simbólico, mas sim uma fragmentação das instâncias de legitimação. O risco reside na substituição de uma exclusão (a do capital cultural erudito) por outra (a do espetáculo algorítmico), sem que o sujeito conquiste a autonomia intelectual. A crise de relevância da escola reside em sua incapacidade de dialogar com essas lógicas sem sucumbir a elas. A resposta exige um letramento digital que transcenda o domínio técnico, instrumentalizando os jovens para decodificar o arbitrário do algoritmo, por meio da apropriação crítica do saber sistematizado, convertendo o risco de submissão em soberania intelectual.

4.2 Dimensões do letramento digital: do técnico ao crítico

A inserção das tecnologias digitais na sociedade impôs um novo ritmo à circulação de informações e reconfigurou as interações sociais. Esse cenário tornou evidente que a simples utilização de dispositivos ou o acesso à rede são insuficientes para garantir um uso qualificado (Kenski, 2007). Diante disso, o letramento digital configura-se como um complexo arcabouço de competências que transcende a proficiência técnica. Abordar sua vertente crítica no Ensino Médio não é, portanto, uma questão de mera atualização instrumental, mas uma condição imprescindível para a formação contemporânea.

Para compreender a profundidade desse imperativo, é fundamental revisitar a evolução conceitual do campo. No cenário internacional, ainda em 1974, Paul G. Zurkowski antecipava a *information literacy* como competência vital para a solução de problemas complexos. Contudo, no Brasil, essa discussão ganharia contornos próprios apenas décadas depois, com a distinção entre a decodificação técnica e o uso social da escrita, consolidada por Angela Kleiman (1995). Esse percurso ganhou traços definitivos em 1996, com o conceito de multiletramentos do *The New London Group*, seguido por Paul Gilster (1997), que postulou a capacidade de avaliar criticamente o conteúdo *online*, e por Magda Soares (2009), que alicerçou o conceito de letramento em solo brasileiro.

Essa base teórica permitiu que, na década de 2000, o campo se ramificasse. Lankshear e Knobel (2008) sistematizaram o letramento em um modelo que superava o mero *know-how* técnico. Logo após, Buckingham (2010) defendeu que não basta utilizar a tecnologia; é preciso compreender suas arquiteturas invisíveis de poder. Essa perspectiva foi aprofundada no Brasil por Roxane Rojo e Eduardo Moura (2012), que propuseram uma pedagogia voltada à diversidade cultural e semiótica. No mesmo período, a advertência de Pariser (2012) sobre as "bolhas de filtro" e o imperativo de Rushkoff (2012) — "programar ou ser programado" — consolidaram o letramento digital como um requisito de soberania cognitiva na era algorítmica.

À luz da sociologia de Pierre Bourdieu, esse letramento pode ser interpretado como uma forma de capital cultural atualizado, cuja eficácia depende do *habitus* digital. Embora autores como Casillas e Ramírez (2018) explorem o conceito sob uma ótica operacional, esta investigação propõe uma leitura estritamente ancorada na reprodução social. Observa-se que a pesquisa educacional brasileira ainda mobiliza este conceito de forma incipiente. Como aponta Maria Alice Nogueira (2017), a tendência acadêmica nacional foca no "capital" (o acesso ao bem) em detrimento do *habitus* (as disposições que regem o agir). Ao negligenciar esta última dimensão, a escola acaba por naturalizar as dificuldades das classes populares, tratando o descompasso cultural como "falta de esforço". O que se ignora é que a apropriação tecnológica é mediada por disposições sociais preexistentes, que definem quem comanda a máquina e quem é por ela comandado.

É precisamente nessa inflexão que emerge a proposta central desta pesquisa: o Capital de *Prompt*. Ele não se apresenta como um substituto ao letramento digital, mas como o seu desdobramento crítico necessário diante da autonomia dos sistemas generativos. Longe de ser uma mera proficiência de execução, o Capital de *Prompt* é definido como a interpelação soberana do algoritmo através da mobilização do capital cultural incorporado. Ele assegura que o jovem utilize a tecnologia para a produção autônoma de sentido, impedindo que ele se torne um executor passivo de desígnios alheios.

4.3 Conectividade e a topografia da desigualdade social

A era digital é marcada pelo conflito entre o potencial emancipatório da inteligência coletiva, teorizado por Pierre Lévy (2003), e a realidade da exclusão estrutural analisada por Manuel Castells (1999). Enquanto Lévy projetava a democratização do saber, Castells advertiu para a consolidação de um "espaço de fluxos" que privilegia elites globais em detrimento de

uma massa confinada ao "espaço de lugares".

No Brasil, essa fratura não se resume à ausência de conexão, mas à precariedade das condições de apropriação técnica e social. Dados da pesquisa TIC Domicílios (CGI.br, 2025) evidenciam que, embora o país conte com 141 milhões de usuários, a arquitetura dessa inclusão é marcadamente precária: o acesso é predominantemente móvel e restrito por franquias limitadas, materializando o que Zittrain (2008) denomina *walled gardens* (jardins murados). Esta precariedade infraestrutural, que não é neutra, acaba por confinar o usuário a um ecossistema de consumo passivo moldando um *habitus* reativo, treinado apenas para reagir aos algoritmos de recomendação, atrofiando a capacidade de produção ativa.

O cenário torna-se ainda mais excludente com a emergência da Inteligência Artificial Generativa (IAG). Enquanto a IA tradicional automatiza o que o sujeito recebe, a IAG automatiza o que o sujeito é capaz de projetar. É neste ponto que a desigualdade de acesso se converte em desigualdade de comando: sem o repertório linguístico para formular *prompts* complexos, o jovem das classes populares permanece refém de respostas superficiais.

Esse panorama é agravado pelo déficit de discernimento apontado pelo PISA 2022 (OCDE, 2023) em que apenas 15% dos estudantes brasileiros sabem distinguir fatos de opiniões. Esta carência cognitiva, somada a evidência de que 71% dos brasileiros não identificam *deepfakes* (Kaspersky, 2022), expõe a fragilidade das políticas de inovação (CIEB, 2020; BNCC, 2018). Ao privilegiar um currículo técnico descontextualizado em detrimento das habilidades de inferência e análise de contexto, que os jovens já exercem intuitivamente na curadoria de memes e jogos, a instituição desqualifica o repertório prévio do aluno, transformando o que deveria ser inclusão em uma estratégia de silenciamento.

A verdadeira ruptura educacional reside, portanto, na incapacidade da escola em converter a cultura digital juvenil em capital cultural acadêmico. É preciso reconhecer que a base cognitiva necessária para decodificar a ironia de um meme é a mesma exigida para o desmonte de uma *fake news*. Todavia, ciente de que a incorporação do capital cultural é um processo geracional e resistente a soluções imediatistas, a resposta escolar deve residir no fomento de mediações pedagógicas assertivas.

Nesse sentido, a implementação da Pedagogia da Tradução Sociotécnica apresenta-se não como uma estratégia tática de intervenção. Sua função é atuar como um catalisador que busca traduzir a prática intuitiva das redes sociais em consciência crítica. Trata-se de oferecer ao estudante os alicerces para uma soberania intelectual possível, permitindo transição do uso reativo para o comando consciente e ético da Inteligência Artificial Generativa.

4.4 Ação pedagógica e a crise de legitimidade: rumo à soberania

A superação das desigualdades educativas, como defende José Carlos Libâneo (2005), pressupõe que a escola articule os saberes sistematizados às práticas socioculturais dos alunos. No atual cenário, tal princípio enfrenta uma complexidade que a teoria clássica de Bourdieu não poderia prever: a conectividade, por si só, não equaliza oportunidades. Ao contrário, o aparato tecnológico pode aprofundar as desigualdades por meio do¹"Efeito Vila Sésamo" (Attewell; Battle, 1999). Esse fenômeno elucida o paradoxo em que intervenções tecnológicas, concebidas para mitigar desigualdades, acabam por alargar o *knowledge gap* (fosso de conhecimento). Isso ocorre porque sujeitos dotados de maior volume de capital cultural herdado conseguem converter tais recursos em vantagens cognitivas, enquanto os despossuídos de repertório crítico são frequentemente empurrados para o consumo passivo de entretenimento.

Nessa perspectiva, o impasse reside na natureza do *habitus* digital das classes populares: vibrante em sua agência social, porém orientado quase que exclusivamente ao consumo. A crise emerge quando a escola utiliza a tecnologia para replicar métodos obsoletos, reforçando o uso instrumental em detrimento da reflexão profunda (Coscarelli; Ribeiro, 2018). Tal dinâmica desafia o monopólio da cultura legítima tradicionalmente detido pela escola, abrindo espaço para visões que, como a de Marc Prensky (2001) sugerem uma suposta hierarquia invertida entre "nativos" e "imigrantes" digitais. Contudo, é imperativo desconstruir esse binarismo: a suposta "natividade" dos jovens de periferia revela-se, amiúde, como uma fluência técnica de superfície que dissimula a carência de um letramento digital crítico. Nesse cenário, o docente, ainda que se sinta um "imigrante" diante do código, reafirma sua autoridade epistemológica ao deter o capital cultural necessário para desvelar a lógica política por trás da ferramenta.

É sob essa ótica que a 5ª Competência Geral da BNCC (Brasil, 2018) deve ser analisada. Longe de ser neutra, a Base Nacional opera como a tentativa estatal de instituir um novo "arbitrário cultural". O contraste é severo: ao prescrever um currículo formal para práticas que a própria estrutura escolar mal domina, especialmente diante da velocidade da Inteligência Artificial Generativa, o Estado oficializa a avaliação de um capital que a escola não consegue

¹ O "Efeito Vila Sésamo" descreve o paradoxo, analisado por Attewell e Battle (1999), sobre o programa *Sesame Street*. A pesquisa demonstrou que, embora a atração educativa seja eficaz para todas as crianças, ela beneficia mais aquelas de lares com mais recursos, podendo assim ampliar a lacuna de conhecimento (*knowledge gap*) que pretendia diminuir.

construir. Sem a devida formação docente, a norma ratifica as heranças domésticas: pune-se quem depende exclusivamente da escola para converter o *habitus* em capital cultural digital.

Para romper com essa inércia, Rojo e Moura (2012) alertam que é preciso superar práticas escolares de leitura e escrita que se tornaram insuficientes frente à complexidade digital, exigindo uma redefinição da postura docente. Nesse contexto, a função do professor afasta-se de qualquer passividade de um mero facilitador: ele se afirma como o detentor do saber elaborado que exerce a direção intencional do processo educativo. Em diálogo com a Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani (2012), a Pedagogia da Tradução Sociotécnica constitui, nesse sentido, o elo dialético necessário ao processo educativo. Sua função não é submeter o currículo ao interesse espontâneo do educando — o que configuraria o esvaziamento criticado por Saviani —, mas sim exercer a direção pedagógica que eleva a prática digital intuitiva ao patamar do domínio crítico da ciência. Trata-se de uma intervenção intencional, na qual o professor utiliza o repertório do aluno como ponto de partida para desnaturalizar as estruturas tecnológicas, transformando o uso cotidiano em objeto de estudo rigoroso e caminho para a emancipação intelectual.

Nesse viés, a Pedagogia da Tradução Sociotécnica (PTS) não se pretende uma solução salvacionista para a exclusão digital, mas uma categoria de intervenção tática. Ela fundamenta-se na premissa de que a soberania digital exige a socialização do saber erudito (Saviani) para que se possa interpelar o código (*Prompt*). Ao dissecar as camadas econômicas, técnicas e ideológicas das plataformas, o professor atua como o agente de instrução que converte o "fazer" espontâneo do aluno em "saber" consciente.

Essa abordagem — que une a "leitura do mundo" freiriana (1989) ao rigor do saber sistematizado — estabelece a tríade da soberania: análise crítica, desnaturalização algorítmica e agência produtiva. Implementar a PTS constitui, portanto, uma tomada de posição política: a aposta na escola pública como o espaço que assegura aos estudantes das classes populares não apenas a condição de usuários, mas a prerrogativa de sujeitos aptos a decifrar e subverter a gramática do século XXI.

5. NATUREZA EPISTEMOLÓGICA E SOBERANIA NA INTERAÇÃO COM A IAG

A análise das desigualdades escolares contemporâneas exige que a escola transcenda o papel de repositório de ferramentas para consolidar-se como espaço de hibridização crítica. Esta investigação propõe um deslocamento do olhar analítico: deixa-se de investigar apenas o *output* (o resultado gerado pela máquina) para investigar a arquitetura da indagação como um artefato sociotécnico. Sob essa lente, o *prompt* deixa de ser um comando técnico e assume o *status* de vestígio do capital cultural, permitindo mensurar a assimetria entre o uso funcional e a soberania intelectual.

A Inteligência Artificial Generativa, sistema baseado em modelos de linguagem em grande escala (LLMs, do inglês, *Large Language Model*), não opera uma democratização intrínseca do conhecimento; ao contrário, sua eficácia acentua a relevância do capital cultural previamente acumulado pelo usuário. Isso ocorre porque o funcionamento desses modelos depende do *prompt*: o comando textual que direciona a máquina. Defende-se, nesta proposta, a especificação do capital cultural incorporado - Capital de *Prompt* - não como um novo capital ou categoria isolada, mas como a ativação tática do capital cultural incorporado no campo digital. Ele representa a síntese do repertório intelectual do indivíduo, convertida em comando.

É indispensável ressaltar que o conhecimento latente exige um “*habitus* tecnológico” mínimo: sem o domínio básico da interface, o capital cultural permanece em estado de potência, incapaz de se traduzir em comando efetivo junto à inteligência artificial. Como categoria relacional, o Capital de *Prompt* opera nas lutas concorrenciais por distinção dentro dos campos acadêmico e profissional, funcionando como um divisor entre a maestria intelectual da técnica e a mera subsujeição operativa. A posse desse ativo assegura ao agente o que Bourdieu (2007b) denomina 'lucro de distinção': enquanto o usuário despossuído de repertório é relegado a resultados genéricos que ratificam sua posição de subordinado, o detentor de Capital de *Prompt* converte seu saber erudito em autoridade algorítmica, garantindo prestígio e vantagens competitivas em um mercado de trabalho crescentemente automatizado.

Tal disparidade competitiva materializa-se na própria arquitetura da interlocução com a máquina: uma vez que a densidade da resposta é diretamente proporcional à complexidade intelectual do comando fornecido e mediada pelas condições materiais de acesso (ferramentas pagas ou gratuitas), o sujeito provido de um capital cultural denso utiliza a tecnologia para expandir sua agência, refinando perguntas e cruzando referências interdisciplinares. Em contrapartida, aquele desprovido desse lastro cognitivo tende a receber respostas superficiais, tornando-se vulnerável às inconsistências verossímeis do sistema, fenômeno em que a IA gera

informações incorretas, mas com aparência de verdade, em virtude de sua natureza probabilística.

Portanto, a soberania digital diante da Inteligência Artificial Generativa não é uma competência operativa, mas de repertório. Como aponta Saviani (1997), é o conhecimento sistematizado que confere ao sujeito os critérios de verdade para governar a interlocução com a máquina. A viabilidade pedagógica dessa transição exige o que definimos como investigação dialética mediada por IAG, abordagem que materializa a análise crítica do discurso automatizado. Nela, a avaliação desloca-se do produto final para o processo metacognitivo: a evolução das perguntas e a identificação de vieses ideológicos.

5.1 Do letramento à soberania: a potência de enquadramento

A necessidade dessa arquitetura conceitual reside no fato de que a análise que transcenda a mera operabilidade de dispositivos, focando-se na capacidade crítica de processar e significar dados. Paul Gilster (1997), já sinalizava que o letramento digital não se resume ao domínio de comandos técnicos, mas sim ao domínio das ideias, definindo-o como a capacidade de processar informações em múltiplos formatos. Para Gilster (1997), a eficácia nesse ambiente híbrido exige que o sujeito submeta o meio às suas vantagens cognitivas.

Complementarmente, David Buckingham (2008) argumenta que a educação tecnológica não deve tratar as mídias apenas como ferramentas neutras de ensino, mas como formas culturais que exigem uma "alfabetização" crítica. Na perspectiva de Buckingham (2008), o letramento digital pleno envolve a análise de quatro pilares fundamentais: a representação, avaliando como o mundo é interpretado e selecionado; a linguagem, compreendendo as retóricas e convenções dos gêneros digitais; a produção, identificando os interesses institucionais e comerciais por trás das mensagens; e a audiência, reconhecendo como os usuários são endereçados e como reagem a esses estímulos.

É nesse interstício entre a compreensão crítica e a intervenção técnica que a categoria “Capital de *Prompt*” é proposta. Enquanto o letramento digital tradicional, embora fundamental, frequentemente foca na operabilidade e na navegação, a IAG altera consideravelmente essa lógica: o desafio deixa de ser a 'busca' por uma informação e passa a ser o enquadramento lógico de um problema.

O Capital de *Prompt*, portanto, não é apenas uma habilidade técnica, mas a ativação tática do capital cultural incorporado na interface. Enquanto o letramento garante que o sujeito

acesse e valide dados, o Capital de Prompt permite que ele governe a máquina, direcionando-a para reflexões complexas que a tecnologia, por conta própria, seria incapaz de processar. Trata-se da conversão do repertório erudito e do rigor da sintaxe do pensamento em autoridade algorítmica.

Sob essa ótica, identificam-se dois perfis distintos de interação: o usuário funcional, que, embora domine a escrita do comando, possui um *habitus* limitado aos usos cotidianos e instrumentais — recebendo, por conseguinte, respostas padronizadas que ratificam sua passividade; e o agente estrategista (ou usuário protagonista), que mobiliza seu capital cultural para estruturar diálogos de profundidade. Este último não apenas consome o que o sistema entrega; ele projeta sua intencionalidade sobre o algoritmo, utilizando a tecnologia como uma infraestrutura de expansão do saber sistematizado.

Para evidenciar a complexificação da agência entre a consolidação da base crítica e a ativação do ativo simbólico, a Tabela 1 sistematiza as distinções epistemológicas que fundamentam a transição do paradigma do letramento digital para o da mobilização estratégica do capital de Prompt. Nesta perspectiva, o letramento digital é reafirmado como o alicerce indispensável sobre o qual se ergue o Capital de *Prompt*, transfigurando a compreensão da interface em uma instância superior de soberania intelectual frente à automação.

Tabela 1. Distinções epistemológicas: letramento digital e Capital de *Prompt*

Dimensão	Letramento Digital Crítico	Capital de Prompt (Categoria Operacional)
Fundamentação	Gilster; Buckingham; Rojo.	Bourdieu; Saviani (Ativação tática proposta por Santos, 2026).
Função no Campo	Compreensão das práticas sociais, linguagens e mecanismos de representação.	Mobilização do capital cultural incorporado para o enquadramento lógico e semântico.
Natureza Sociológica	Competência cognitiva e social necessária para a cidadania digital.	Manifestação do <i>habitus</i> letrado e ativação do repertório erudito na interface.
Relação com a Técnica	Análise dos processos de apropriação e operabilidade crítica das ferramentas.	Governança da resposta através da precisão lexical e do rigor do saber sistematizado.
Status do Sujeito	Sujeito letrado (decodifica e valida criticamente a informação).	Agente estrategista (comanda e converte repertório em lucro simbólico).
Interdependência	Fundamento: Sustenta a capacidade de análise crítica de qualquer interface.	Especificidade: Instância operativa da agência intelectual frente à automação cognitiva.

Fonte: autoria própria (2026)

5.2 A prática da tradução e o “gap” de soberania

Para consolidar a distinção entre as categorias, observa-se o contraste em uma situação de intervenção prática. No cenário do letramento digital funcional, o estudante realiza uma solicitação simplificada, como a requisição de um resumo sobre a Revolução Industrial. Embora o sujeito opere a interface com correção técnica, sua relação com a tecnologia é de submissão ao *output* estandardizado, limitando-se a reproduzir um conhecimento linear e descontextualizado.

Diferentemente dessa abordagem, o cenário regido pelo Capital de *Prompt* revela uma agência intelectual superior. O estudante, munido de saber sistematizado (Saviani, 2012), opera um enquadramento de alta densidade semântica: ele prescreve que o sistema adote a perspectiva de um historiador materialista dialético para analisar os impactos tecnológicos na reconfiguração do *habitus* da classe trabalhadora, mobilizando a categoria de alienação em Marx (2011 [1867]) como fundamento analítico.

Nesse segundo caso, o sujeito não solicita uma informação; ele projeta sua intencionalidade sobre a arquitetura da máquina, utilizando sua cultura como vetor de comando. O Capital de *Prompt* afirma-se, portanto, como o novo mecanismo de distinção social no campo digital, representando a capacidade intelectual que permite ao sujeito não apenas habitar o ecossistema tecnológico, mas exercer soberania sobre os discursos que gerenciam a realidade contemporânea.

6. A PEDAGOGIA DA TRADUÇÃO SOCIOTÉCNICA: UM ITINERÁRIO PEDAGÓGICO

A Pedagogia da Tradução Sociotécnica (PTS) constitui um itinerário teórico-metodológico que visa converter o uso intuitivo da tecnologia em soberania intelectual. Em oposição ao ensino estritamente técnico, esta proposta ancora-se na intervenção pedagógica como o elo necessário entre o saber elaborado e a lógica dos sistemas automatizados.

A tradução, nesta perspectiva, refere-se ao esforço de estabelecer nexos de sentido entre o sujeito e a interface. O professor atua como um orientador que instrumentaliza o estudante, permitindo que ele converta inquietações da realidade em comandos capazes de exigir da tecnologia um nível elevado de reflexão. Superando o uso meramente instrumental, esta abordagem utiliza as próprias opacidades e inconsistências da interface como dispositivos disparadores para o debate sobre os processos de produção e distribuição da informação.

Esta prática organiza-se em três eixos fundamentais: (1) análise da opacidade: busca compreender que os sistemas digitais não são neutros, mas orientados por interesses econômicos e políticos; (2) rigor no comando (*input/output*): foca na qualidade da instrução dada à máquina, demonstrando que a densidade da resposta é diretamente proporcional ao conhecimento de quem opera; (3) preservação da autonomia: garante que a tecnologia sirva como um suporte ao pensamento, e não como um substituto para a capacidade humana de julgar e decidir.

Para a efetivação dessa prática, propõe-se a organização de espaços de investigação que desloquem a tecnologia da condição de ferramenta para a de objeto científico. Em consonância com a competência nº 5 da BNCC, busca-se desnaturalizar o uso das interfaces, visando que o estudante transcenda a condição de "consumidor de fluxos", refém dos algoritmos de recomendação, para consolidar-se como sujeito que domina as regras do jogo digital.

Nesse processo, o professor afirma-se como o coordenador do rigor metodológico. Ele não necessita deter a primazia de todas as atualizações técnicas, mas deve assegurar a direção intencional do ensino e a dúvida metódica. Estabelece-se uma relação em que o estudante mobiliza sua familiaridade com os dispositivos, enquanto o professor garante o lastro histórico e o critério científico indispensáveis à apropriação do saber.

A articulação entre esses eixos e a transição do uso intuitivo para a soberania intelectual encontram-se sintetizadas na Figura 1. O diagrama ilustra o caráter cíclico e interdependente da Pedagogia da Tradução Sociotécnica, demonstrando como a intervenção pedagógica atua como o núcleo que transmuta a interação técnica em agência crítica.

Figura 1. Pedagogia da Tradução Sociotécnica – eixos fundamentais



Fonte: autoria própria (2026) – com auxílio de IAG

6.1 Soberania digital e autonomia crítica

A finalidade desse itinerário reside na promoção de uma autonomia crítica, compreendida como a capacidade de desenvolver um distanciamento reflexivo diante das induções algorítmicas. Fundamentada na perspectiva da *Pedagogia da Autonomia* de Freire (1996), essa prática não se propõe a "decifrar" a infraestrutura técnica das redes neurais — reconhecidamente opacas e inacessíveis ao esforço individual — mas sim a identificar os vieses e padrões de influência que se manifestam nas interfaces de uso. Ser soberano transcende o uso funcional; implica possuir a autonomia crítica para romper as "bolhas de filtro" (Pariser, 2012) e compreender a economia política que converte subjetividades em dados estatísticos.

Na prática, a soberania consolida-se através do desvelamento da opacidade, em que se identifica, por exemplo, como o racismo e o sexismo estruturais são codificados pelas *Big Techs*. Esse exercício pedagógico ocorre quando o estudante analisa, por exemplo, que resultados algorítmicos para termos como "beleza" ou "sucesso" frequentemente reproduzem padrões eurocêtricos, inviabilizando a pluralidade étnico-racial brasileira. Ao mapear essas distorções, o jovem exercita sua capacidade de crítica social ao produzir contranarrativas que ocupem o espaço público digital, transformando a tela — antes um espelho de alienação — em uma janela de transformação do tecido social.

A tabela 2 sistematiza a diferença entre o uso meramente repetitivo e o uso consciente da tecnologia.

Tabela 2: Matriz analítica do Capital de *Prompt*: do uso protocolar à soberania intelectual.

DIMENSÃO	USO REPETITIVO (PROTOCOLAR)	USO CONSCIENTE (SOBERANO)
Comando	Simples, genérico e impensado; focado na execução imediata.	Contextualizado e profundo; focado no enquadramento do problema.
Interação	Consumo passivo (o aluno atua como terminal de recepção).	Diálogo crítico (interlocução ativa com o sistema).
Crítica ou <i>output</i>	Aceitação acrítica da resposta como verdade factual.	Avaliação metacognitiva e identificação de vieses ideológicos.
Percepção	Aceita a tecnologia como uma ferramenta neutra e objetiva.	Questiona os interesses políticos e econômicos por trás da interface.
Resultado	Informação superficial, volátil e reprodutiva.	Produção de sentido e afirmação da autoria discente.
Postura	Usuário que apenas opera o sistema (subsujeição).	Sujeito que governa a ferramenta (agência de comando).

Fonte: autoria própria (2026)

Cabe enfatizar, por fim, que a Escola não se pretende posicionar como solução para a governança global da IAG, tarefa que pertence estritamente às esferas regulatórias do Estado, mas sim como o espaço público que fornece o instrumental crítico indispensável para que o jovem deixe de ser um mero consumidor passivo de fluxos. Em última análise, o processo aqui proposto humaniza a interação com a tecnologia ao garantir que o estudante aprenda a articular sua própria visão de mundo no ecossistema digital. É na articulação entre a direção intencional do professor e a produção autoral do aluno que se forja a resistência contra a automatização do pensamento, consolidando a soberania intelectual como a capacidade inalienável do sujeito de permanecer protagonista de sua própria historicidade.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir esse percurso, evidencia-se que a inserção das tecnologias digitais na escola brasileira transcende o desafio instrumental do acesso. A análise demonstrou que o referencial de Bourdieu permanece como uma bússola indispensável, desde que seu instrumental seja dialetizado para compreender as novas arquiteturas de poder e as lógicas de visibilidade algorítmica que definem o campo digital.

O argumento central aqui consolidado assenta-se na tese da crise de legitimidade entre o *habitus* digital das classes populares e o cânone escolar. A evidência estatística recuperada pelos dados do PISA 2022, que confina a vasta maioria dos jovens brasileiros à incapacidade de distinguir fatos de opiniões, não deve ser lida como uma falha cognitiva isolada. Trata-se, antes, da prova material de um deserto mediacional. Esse cenário converte diretrizes normativas como a BNCC Computação em novos e paradoxais "arbitrários culturais": ao exigir competências que a estrutura pública não provê, o Estado chancela a exclusão e pune o estudante pela ausência de um capital que a própria instituição escolar omitiu.

Diante da realidade, este trabalho propõe a Pedagogia da Tradução Sociotécnica não como uma solução definitiva para os dilemas educacionais, mas como um itinerário tático de resistência intelectual. A proposta emerge como uma intervenção que reconhece o repertório digital do aluno como ponto de partida, mas estabelece o saber sistematizado como destino inegociável. Ao operar a síntese dialética entre a direção pedagógica de Saviani e a autonomia crítica de Freire, a PTS identifica as variantes de violência simbólica catalisadas pela lógica algorítmica, promovendo a translação de capitais no espaço escolar.

É imperativo reafirmar que a crise atravessada pela instituição escolar não é um subproduto da onipresença tecnológica, mas sim o reflexo de um esvaziamento progressivo de sua função social. A tecnologia não 'quebrou' a escola; ela apenas tornou insuportável a manutenção de um modelo que renunciou ao compromisso com a transmissão do saber sistematizado em favor de um pragmatismo imediatista.

Nesse cenário, o Capital de *Prompt* surge como a prova de um paradoxo educativo: na era da Inteligência Artificial Generativa, o conhecimento clássico, a gramática normativa, o rigor da lógica e a capacidade de abstração, tornam-se a infraestrutura cognitiva mais valiosa. Dominar a sintaxe da máquina exige, impreterivelmente, dominar a sintaxe do pensamento. Portanto, o acesso ao patrimônio erudito não é um luxo anacrônico, mas a ferramenta de sabedoria que impede o silenciamento do sujeito pela interface.

Conclui-se que a luta pela equidade na era algorítmica é, em essência, uma disputa pela

redefinição política do papel da escola. As etapas subsequentes desta investigação, que compreendem o diagnóstico das realidades escolares e a materialização do Produto Educacional "Horizonte Invisível", buscarão interrogar o dilema ético entre o controle algorítmico e a agência humana. O desafio final reside na capacidade da escola pública em reinventar-se para transformar o "Horizonte Invisível" da automação em um território de soberania, autoria e dignidade.

REFERÊNCIAS

- AÇÃO EDUCATIVA. **Inaf 2024**: legado e futuro do alfabetismo funcional. São Paulo: Ação Educativa, 2025. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/dados-inaf-2024.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2025.
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ATTEWELL, Paul; BATTLE, Juan. Home computers and school performance. **The Information Society**, [s. l.], v. 15, n. 1, p. 1-10, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/019722499129061>. Acesso em: 21 jul. 2025.
- BOURDIEU, Pierre. The forms of capital. In: RICHARDSON, John G. (ed.). **Handbook of theory and research for the sociology of education**. New York: Greenwood Press, 1986. p. 241-258.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Difel, 1989.
- BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 71-79. Disponível em: https://sigpibid.ufpr.br/site/uploads/institution_name/ckeditor/attachments/1347/Os_Tr_s_Estados_do_Capital_Cultural_-Pierre_Bourdieu__1__1.pdf. Acesso em: 21 maio 2025.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007a.
- BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007b.
- BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>. Acesso em: 21 maio 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Normas sobre computação na educação básica**: complemento à BNCC. Brasília, DF: MEC, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escolas-conectadas/BNCCComputaoCompletoDiagramado.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2025.
- BUCKINGHAM, David. Defining digital literacy. In: LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele (ed.). **Digital literacies**: concepts, policies and practices. New York: Peter Lang, 2008. p. 73-90.

BUCKINGHAM, David. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez. 2010.

CASILLAS, Miguel Ángel; RAMÍREZ MARTÍNEZ, Alberto. El habitus digital: una propuesta para su observación. In: VALENCIA, Guadalupe (coord.). **Pierre Bourdieu en la sociología latinoamericana**. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2018. p. 317-341.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 1.

CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. **Currículo de referência em tecnologia e computação**. [S. l.]: CIEB, 2018. Disponível em: <https://curriculo.cieb.net.br/>. Acesso em: 21 maio 2025.

CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. **Currículo de referência: itinerário formativo em tecnologia e computação**. [S. l.]: CIEB, 2020. E-book. Disponível em: <https://curriculo.cieb.net.br/>. Acesso em: 21 maio 2025.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros: TIC domicílios 2024**. São Paulo: CGI.br, 2025. Disponível em: <https://cetic.br>. Acesso em: 21 fev. 2025.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. Literacia e leitura para o século XXI. **MATLIT: Materialities of Literature**, Coimbra, v. 6, n. 3, p. 129-140, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.14195/2182-8830_6-3_11. Acesso em: 21 maio 2025.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

FEENBERG, Andrew. **Teoria crítica da tecnologia**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2013.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GILLESPIE, Tarleton. The relevance of algorithms. In: GILLESPIE, Tarleton; BOCZKOWSKI, Pablo; FOOT, Kirsten (ed.). **Media technologies: essays on communication, materiality, and society**. Cambridge: MIT Press, 2014. p. 167-193.

GILSTER, Paul. **Digital literacy**. New York: John Wiley & Sons, 1997.

IGNATOW, Gabe; ROBINSON, Laura. Pierre Bourdieu: theorizing the digital. **Information, Communication & Society**, [s. l.], v. 20, n. 7, p. 950-966, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/1369118X.2017.1301519>. Acesso em: 18 jul. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **PNAD Contínua 2023: educação indica que analfabetismo cai para 5,4%, mas desigualdades persistem**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Enem 2023**: resultados. Brasília, DF: INEP, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/resultados/2023/apresentacao_resultados.pdf. Acesso em: 11 fev. 2025.

KASPERSKY. **Três em cada cinco brasileiros desconhecem o fenômeno deepfake**. [S. l.]: Blog Kaspersky, 19 jan. 2022. Disponível em: <https://www.kaspersky.com.br/blog/brasileiros-desconhecem-deepfake/18834/>. Acesso em: 11 fev. 2025.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2007.

KLEIMAN, Angela (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele (ed.). **Digital literacies**: concepts, policies and practices. New York: Peter Lang, 2008.

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

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko (org.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Goiânia: Alínea, 2005. p. 15-58.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 837-858, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053143572>. Acesso em: 21 mar. 2025.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2011.

NOGUEIRA, Maria Alice. O capital cultural e a produção das desigualdades escolares contemporâneas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, e07468, 2021.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **PISA 2022 results (Volume I)**: the state of learning and equity in education. Paris: OECD Publishing, 2023.

PARISER, Eli. **O filtro invisível**: o que a internet está escondendo de você. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. 2 v.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. **On the Horizon**, [s. l.], v. 9, n. 5, p. 1-6, out. 2001.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

RUSHKOFF, Douglas. **As 10 questões essenciais da era digital**: programe seu futuro para não ser programado por ele. São Paulo: Saraiva, 2012.

SANTOS, Miriam Dutra de Faria. **Capital cultural e agência de prompt**: por uma pedagogia da tradução sociotécnica. 2026. 150 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2026

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: polêmicas do nosso tempo. 31. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes**. São Paulo: Centauro, 2005.

Soares, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, [s. l.], v. 66, n. 1, p. 173-176, 1996.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. Biblioteca Universitária. **Manual de normalização e estrutura de trabalhos acadêmicos**. 6. ed. Lavras: UFLA, 2025. Disponível em: <http://repositorio.ufla.br/jspui/handle/1/59838>. Acesso em: 21 maio 2026.

ZITTRAIN, Jonathan. **The future of the internet—and how to stop it**. New Haven: Yale University Press, 2008.

ZURKOWSKI, Paul G. **The information service environment relationships and priorities**. Washington, DC: National Commission on Libraries and Information Science, 1974.

ARTIGO II: SOBERANIA OU SUBSERVIÊNCIA: UM ESTUDO COMPARATIVO SOBRE A APROPRIAÇÃO TECNOLÓGICA

RESUMO

A aparente democratização digital dissimula a reprodução de disparidades sociais sob novas roupagens. Este artigo investiga como o capital cultural e as disposições familiares condicionam a apropriação tecnológica por discentes do Ensino Médio. Metodologicamente, a investigação assume caráter exploratório-descritivo, estruturando-se por meio de um estudo de caso múltiplo e comparativo, de abordagem qualitativa, com aplicação de questionários (N=43) em instituições pública e privada, entrevistas e diários de campo. Os dados foram tratados via Análise de Conteúdo categorial. Os resultados revelam uma assimetria profunda: na rede privada, a escola delega a fluência digital à família; na pública, impera uma desassistência estrutural. Nesse cenário, o repertório doméstico torna-se o determinante das disposições discentes, forjando a "Soberania Digital" (curadoria crítica e capital de *prompt*) na elite, e a "Subserviência Digital" (consumo passivo) na rede vulnerável. Conclui-se que o *ciberespaço* atua como campo de reprodução em que a desigualdade é legitimada pela internalização da desvantagem estrutural como limitação individual.

Palavras-chave: capital cultural; soberania digital; capital de *prompt*; ensino médio; desigualdade social.

SOVEREIGNTY OR SUBSERVIENCE: A COMPARATIVE STUDY ON TECHNOLOGICAL APPROPRIATION

ABSTRACT

The apparent digital democratization conceals the reproduction of social disparities under new guises. This article investigates how cultural capital and family dispositions condition technological appropriation among High School students. Methodologically, the investigation assumes an exploratory-descriptive character, structured as a multiple and comparative case study employing a qualitative approach. Data collection involved mixed-method questionnaires (N=43) in public and private institutions, semi-structured interviews, and field diaries. The corpus was processed through categorical Content Analysis. Results reveal a profound institutional asymmetry: while the private school network delegates digital fluency to the family to focus on distinctive analog rigor, the public network is characterized by a structural lack of assistance. In this scenario, the domestic repertoire becomes the decisive determinant of student dispositions, forging "Digital Sovereignty" (grounded in critical curation and prompt capital) within the elite, and "Digital Subservience" (marked by passive consumption and cognitive shortcuts) within the vulnerable network. It is concluded that cyberspace acts as a field of reproduction in which inequality is legitimized by the internalization of structural disadvantage as an individual limitation.

Keywords: cultural capital; digital sovereignty; prompt capital; high school; social inequality.

1. INTRODUÇÃO

A imersão na sociedade em rede, conforme descrita por Manuel Castells (1999), reconfigurou as estruturas sociais e transformou as tecnologias digitais em um ecossistema central, no qual se forjam sociabilidades, identidades e percursos de aprendizagem. Para a instituição escolar, tal fenômeno, amplamente debatido por David Buckingham (2010), impõe o desafio de dialogar com um universo cultural que transborda os limites geográficos e normativos da sala de aula.

Embora a revolução digital tenha sido acompanhada pela promessa de democratização do saber, a evidência empírica revela um dilema: a conectividade, por si só, não dissolve desigualdades; em muitos casos, ela as sofisticas. O acesso físico a dispositivos representa apenas a superfície da inclusão. A equidade real reside na apropriação crítica dessas ferramentas, um processo atravessado pelo capital cultural familiar e pelas disposições incorporadas pelos sujeitos. Investigar a distância entre a universalidade do sinal e a desigualdade do uso exige, portanto, um trajeto metodológico capaz de capturar as sutilezas dessa intervenção social.

O pressuposto teórico que norteia esta investigação posiciona-se no tensionamento entre a lucidez sociológica da reprodução (Bourdieu; Passeron, 2023 [1970]) e a urgência da ação transformadora, conforme as premissas da Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2012). Argumenta-se que a precarização do acesso ao conhecimento sistematizado potencializa a eficácia da violência simbólica no meio digital. Torna-se imperativo observar como, no cotidiano escolar, o capital cultural herdado se converte em um *habitus* digital estratificado e por quais meios a distinção social se materializa nas trajetórias de pesquisa e na percepção de autoeficácia dos estudantes.

Diante dessas inquietações, este estudo busca responder à seguinte questão central: de que maneira o capital cultural e o *habitus* condicionam a apropriação das tecnologias digitais por estudantes do Ensino Médio de instituições pública e privada? Para tanto, estabelece-se como objetivo geral analisar o impacto das disparidades de capital cultural e das disposições de *habitus* na apropriação tecnológica desses discentes, identificando como diferentes contextos institucionais medeiam os processos de reprodução social ou a construção da soberania digital.

A relevância deste estudo assenta-se em uma tripla contribuição. Primeiramente, ao desvelar as camadas que separam o acesso da apropriação, a pesquisa qualifica o debate sobre políticas públicas, evidenciando a insuficiência de modelos centrados exclusivamente em infraestrutura. Em segundo lugar, os achados dialogam com a formação docente, sublinhando

a necessidade de um trabalho pedagógico que transcenda o tecnicismo instrumental. Finalmente, o estudo oferece subsídios para uma pedagogia voltada à soberania digital. O texto organiza-se em três momentos: a descrição da trajetória metodológica; a exposição dos resultados organizados por eixos contrastantes; e a discussão analítica que articula os dados ao referencial teórico.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

2.1. *Delineamento da Pesquisa*

Esta investigação fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, priorizando a apreensão de significados, motivações e atitudes em seu contexto natural. Conforme preconiza Gil (2002), o delineamento assume caráter exploratório-descritivo-analítico: caracteriza-se como exploratório ao promover a aproximação inicial com as nuances da reconfiguração das desigualdades na fronteira digital; descritivo na sistematização detalhada das propriedades do fenômeno observado; e analítico-interpretativo no esforço de desvendar os processos subjacentes que estruturam as disparidades educacionais.

Superando o determinismo tecnológico, a pesquisa alinha-se à perspectiva de que fenômenos multifacetados demandam um investimento teórico capaz de lançar luz sobre as mediações sociais da técnica (Gatti, 2006). A estratégia investigativa adota o Estudo de Caso Múltiplo e Comparativo (Yin, 2001). A fidedignidade do estudo é assegurada pela lógica de replicação teórica entre os casos e pela triangulação de múltiplas fontes, fortalecendo a aplicabilidade e a extensão analítica das evidências para o arcabouço sociológico proposto, sem a pretensão de generalização estatística populacional.

A aplicação específica ao cotidiano escolar fundamenta-se na tradição brasileira de pesquisa consolidada por Marli André (2013), visando aprofundar a análise das múltiplas dimensões da realidade educativa. Ao optar por casos múltiplos, a intenção é a saturação dos dados através do contraste entre contextos sociodemográficos e infraestruturais opostos, permitindo testar a validade das proposições bourdieusianas em cenários distintos. O percurso de ingresso e amostragem seguiu quatro etapas fundamentais:

I. Seleção dos campos e amostragem: adotou-se a amostragem por variação máxima (Patton, 2015), visando identificar padrões comuns que emergem de heterogeneidades acentuadas. O estudo confronta as polaridades da estrutura social ao contrastar uma escola privada (EPR) situada em um polo regional e uma escola pública (EPU) de um município de pequeno porte.

II. Perfis institucionais: a EPR atende majoritariamente a um público de classe média (filhos de profissionais liberais e empresários), enquanto a EPU possui um corpo discente predominantemente oriundo da zona rural, dependente de transporte público para o acesso escolar.

III. Protocolos de autorização e ética: o contato inicial foi formalizado via ofícios. Na EPU, a pesquisa obteve anuência prévia através dos trâmites éticos da Plataforma Brasil. Na EPR, a viabilidade foi ratificada diretamente pela direção da unidade.

IV. Sujeitos da pesquisa: o foco recai sobre estudantes do Ensino Médio, estágio em que o capital cultural e as competências digitais são intensamente mobilizados para fins de distinção e trajetória profissional.

Tal desenho é imperativo, pois, na morfologia das pequenas municipalidades, a escola pública frequentemente constitui a única via de acesso ao conhecimento sistematizado. Assim, o estudo observa a concomitância entre classe e território: o embate entre contextos de acumulação sistêmica de vantagens e cenários de sobreposição de carências.

Esta arquitetura investigativa confere à pesquisa o que Flyvbjerg (2015) denomina "potência de informação", permitindo a extensão analítica das teses bourdieusianas (2007) ao crivo de realidades díspares. Busca-se analisar em que medida os mecanismos de reprodução das desigualdades operam de forma estrutural, independentemente da densidade técnica do território. Em última análise, o contraste entre os municípios permite capturar, em escala micro, as dualidades que alicerçam a desigualdade social brasileira, revelando como o *habitus* digital se forja tanto no dinamismo dos centros urbanos quanto nos limites impostos pela desassistência geográfica.

2.2. Operacionalização da pesquisa de campo

A pesquisa de campo, foi conduzida em dois contextos socioeconômicos e culturais deliberadamente assimétricos configurando uma amostragem por variação máxima destinada a capturar as polaridades da estrutura social mineira e o seu reflexo na apropriação tecnológica. O Caso 1 (EPR) compreende uma escola privada situada em um polo regional urbanizado de grande porte (aproximadamente 130 mil habitantes), caracterizado por uma densa oferta de equipamentos culturais - cinema, teatro, centros recreativos - e instituições de ensino superior. Esse *lócus* configura-se como um centro de alta concentração de capital cultural objetivado e institucionalizado (Bourdieu, 1986). Em contrapartida, o Caso 2 (EPU) refere-se a uma escola pública em um município de pequeno porte (cerca de 3 mil habitantes) de matriz rural e marcado pela escassez de tais aparatos, representando o polo oposto da distribuição de capitais.

Os participantes da pesquisa totalizam 43 estudantes do 3º ano do Ensino Médio (idades entre 17 e 18 anos), divididos em dois grupos: 22 discentes da rede privada (Grupo EPR) e 21

da rede pública (Grupo EPU). A escolha desses discentes justifica-se por se encontrarem em um rito de transição decisivo para a educação superior e o mercado de trabalho, momento em que o capital cultural e as competências digitais são intensamente mobilizados como ativos de distinção social.

A disparidade sociocultural entre os grupos, evidenciada pela escolaridade dos responsáveis (Tabela 1), constitui a topografia do capital herdado nesta investigação. Mais do que uma mera descrição estatística, estes dados ratificam a eficácia da amostragem ao contemplar as fronteiras extremas do espaço social, assegurando a amplitude necessária para a análise comparativa do *habitus*.

Tabela 1. Escolaridade máxima dos responsáveis (mãe e pai) por rede de ensino (N=43)

Escolaridade	Mãe		Mãe		Pai		Pai	
	EPR (n=22)	%	EPU (n=21)	%	EPR (n=22)	%	EPU (n=21)	%
Pós-graduação	6	27,3%	1	4,8%	1	4,5%	0	0,0%
Superior completo	8	36,4%	2	9,5%	12	54,5%	0	0,0%
Superior incompleto	0	0,0%	0	0,0%	2	9,1%	0	0,0%
Ensino Médio completo	6	27,3%	9	42,9%	4	18,2%	7	33,3%
Ensino Médio incompleto	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	14,3%
Ensino Fundamental completo	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	4,8%
Ensino Fundamental incompleto	1	4,5%	8	38,1%	2	9,1%	6	28,6%
Não informado	1	4,5%	1	4,8%	1	4,5%	4	19,0%
Total	22	100%	21	100%	22	100%	21	100%

Fonte: elaboração própria (2025).

A análise dos perfis revela uma polarização estrutural. O Grupo EPR é composto por jovens de famílias que, em sua maioria, possui elevado capital cultural e econômico, com pais que possuem predominantemente ensino superior ou pós-graduação e ocupam cargos de alto prestígio profissional (médicos, engenheiros, advogados). Em oposição, o Grupo EPU é formado por estudantes cujos responsáveis apresentam – maior parte - um baixo capital cultural institucionalizado, com escolaridade concentrada nos níveis fundamental e médio, exercendo profissões ligadas ao trabalho rural, serviços gerais e ofícios manuais.

O percurso investigativo, em estrita observância aos preceitos éticos que regem a pesquisa científica no Brasil (Resoluções Conselho Nacional de Saúde -CNS nº 466/2012 e nº

510/2016), foi submetido à Plataforma Brasil e obteve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Lavras (CEP/UFLA), sob o CAAE nº 86853025.8.0000.5148 e Parecer nº 7.716.237.

Para assegurar o anonimato, os nomes dos participantes, das instituições e das localidades foram suprimidos, utilizando-se um sistema de codificação alfanumérica (e.g., EPR01, EPU01). Os participantes menores de idade firmaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) mediante autorização dos responsáveis via Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), enquanto os maiores de idade assinaram diretamente o TCLE.

Para a coleta de dados e a necessária triangulação de evidências (Yin, 2001), mobilizaram-se três instrumentos complementares:

1. Questionário de tipologia mista: aplicado aos 43 estudantes (Apêndice A) um instrumento central com duas frentes, a saber: (1) Questões fechadas (sociodemográficas): para a coleta de dados de caracterização dos participantes e suas famílias (idade, escolaridade e profissão dos pais), cujos resultados estão sumarizados na Tabela 1; (2) Questões abertas: para acessar as percepções, práticas e estratégias dos estudantes. A aplicação ocorreu de forma coletiva e assistida, garantindo a uniformidade de compreensão e a obtenção de dados descritivos densos. Em consonância com a busca pela "profundidade interpretativa" (Gatti, 2006).

2. Entrevistas semiestruturadas: foram realizadas seis entrevistas com profissionais que atuam diretamente na mediação tecnológica e pedagógica de ambas as instituições. Na rede privada, participaram a supervisora pedagógica, a bibliotecária e o técnico em informática. Na rede pública, os diálogos ocorreram com a supervisora de educação, a bibliotecária e o professor responsável pelas atividades na sala de informática, observando-se que todos os profissionais da unidade pública atuavam sob o vínculo temporário. O fato de o docente responsável pelo espaço tecnológico na escola pública não possuir formação técnica específica é um dado analítico relevante, pois ratifica a carência estrutural discutida nesta pesquisa.

Quanto ao protocolo logístico, cinco entrevistas foram conduzidas de forma presencial. A exceção deu-se com o técnico da rede privada que, em razão de incompatibilidade de agendas, participou por meio de um roteiro estruturado cujas respostas foram enviadas via tecnologia de comunicação assíncrona. A adoção de um roteiro flexível permitiu colher os sentidos construídos por esses sujeitos, identificando as dualidades que alicerçam a desigualdade social no contexto educacional.

3. Diário de Campo: registro sistemático do cotidiano e do contexto material durante as visitas às instituições (André, 2013). Nesta investigação, o diário opera como fonte de evidência contextual essencial para triangular e validar as subjetividades coletadas nas entrevistas, permitindo capturar as dinâmicas implícitas que constituem as práticas dos sujeitos. Cabe ressaltar que o diário, especificamente nessa investigação, não se configura como um registro de imersão etnográfica de longa duração, mas como a fonte de evidência contextual utilizada para triangular e validar as falas coletadas nas entrevistas.

2.3. Procedimentos de análise: estatística descritiva e análise de conteúdo

Os dados foram processados em duas frentes complementares. Os quantitativos foram submetidos à estatística descritiva para caracterização dos perfis sociodemográficos. Para o tratamento do *corpus* textual qualitativo, adotou-se como referencial metodológico central a Análise de Conteúdo Categórica (Bardin, 2016). A escolha por este aporte justifica-se epistemologicamente pela capacidade do método em revelar o "conteúdo latente" - as estruturas de violência simbólica internalizadas, naturalizadas e não verbalizadas conscientemente pelo sujeito - por trás do "conteúdo manifesto" (a fala explícita coletada). Adotou-se um modelo de categorização mista organizado em três fases distintas:

- a. Pré-análise: realização de "leitura flutuante" para apreensão das nuances e contrastes dos relatos, estabelecendo o primeiro contato com o material empírico.
- b. Exploração do material: categorização em eixos *a priori* (dedutivos) e eixos emergentes (indutivos).

A construção do instrumento de coleta (questionário e roteiro de entrevista) fundamentou-se em dimensões analíticas derivadas do referencial bourdieusiano e da pedagogia Histórico-Crítica. Contudo, o confronto com realidade de campo permitiu o refinamento dessas categorias em eixos emergentes que assumiram nomenclaturas analítico-metafóricas, traduzindo a densidade dos contrastes observados. Essa síntese entre o desenho teórico e a realidade objetiva está sistematizada na Tabela 2

Tabela 2. Plano de categorização analítica

Dimensão analítica (eixos a priori)	Categorias emergentes (o espelho dos resultados)	Blocos de questões e descritores
I. Capital cultural e <i>habitus</i>	Herança e projeto de ruptura	Q1, Q2, Q3: o peso da ancestralidade e do repertório familiar na trajetória escolar.

Dimensão analítica (eixos a priori)	Categorias emergentes (o espelho dos resultados)	Blocos de questões e descritores
II. Campo escolar e capital tecnológico	O deserto digital pedagógico	Q4, Q5, Q6, Q7: o descompasso infraestrutural e a falha da escola como provedora de acesso.
III. Estruturas do campo	Política de distinção vs. política de precariedade	Q12, Q13, Q14, Q17: a asfixia estrutural da rede pública em contraste com a <i>ascese</i> analógica da rede privada.
IV. Letramentos digitais e capital simbólico	Soberania de <i>prompt</i> e a violência simbólica da subserviência	Q8 a Q11, Q15, Q16, Q18: o confronto entre a curadoria crítica (EPR) e a internalização da insuficiência (EPU).

Fonte: elaboração própria (2025)

- c. Tratamento dos resultados e interpretação: nessa fase final, as categorias validadas foram submetidas à inferência e à interpretação teórica. Como adverte Gatti (2006), buscou-se transcender a mera descrição para alcançar um patamar analítico robusto, no qual os dados brutos se transformam em conhecimento científico. Para tanto, os achados foram postos em diálogo crítico com a teoria de Bourdieu (2023 [1970]). e Saviani (1997), desvelando como a apropriação das tecnologias digitais reproduz, no campo escolar, as estruturas de dominação e os déficits incorporados de capital cultural preexistentes na sociedade.

Dessa forma, a trajetória metodológica aqui delineada constituiu-se como um exercício de vigilância epistemológica, assegurando que a transição do dado bruto à categoria analítica fosse mediada pelo rigor da triangulação. Ao articular a objetividade da estatística descritiva com a profundidade da Análise de Conteúdo, estabeleceu-se o suporte necessário para desvelar as nuances do *habitus* digital nos contextos investigados, servindo de alicerce para as seções de resultados e discussões subsequentes.

3. RESULTADOS: AS DUAS REALIDADES DO CIBERESPAÇO

A análise dos dados coletados revela que o "*ciberespaço*", aqui compreendido como o ecossistema de redes e interfaces que sustenta as interações simbólicas da sociedade contemporânea, longe de ser um território unificado e democrático, opera como um campo de forças que reflete e amplifica as estruturas de desigualdade do mundo social. As experiências dos estudantes das redes (EPU e EPR) não diferem apenas em grau – medido pela métrica do acesso, velocidade de conexão ou quantidade de dispositivos - mas fundamentalmente em natureza – *habitus* e finalidade do uso: soberania e curadoria de um lado e mecanismo de sobrevivência e funcionalismo imediato do outro. Para demonstrar essa assimetria, os resultados a seguir são organizados em torno dos eixos temáticos que emergiram da análise, colocando os discursos dos dois grupos em contraste direto. As citações apresentadas não são meras ilustrações; elas constituem o *corpus* central da investigação, a materialização discursiva dos fenômenos aqui analisados.

3.1. O ponto de partida desigual: herança de capital e *habitus* familiar

Antes mesmo que o primeiro dispositivo digital seja ligado, os estudantes já se encontram em posições radicalmente desiguais. A análise do ponto de partida, focada na herança familiar, revela diferenças estruturais que o campo digital não apaga. Os dados da Tabela 1 quantificam essa disparidade: no grupo da escola privada (EPR), a esmagadora maioria dos responsáveis possui Ensino Superior ou Pós-graduação (respectivamente, 14 das 22 mães e 13 dos 22 pais). No grupo da escola pública (EPU), o cenário é oposto: embora 14,3% das mães (3 de 21) possuam formação superior, nenhum dos pais, de acordo com a resposta dos alunos, têm esse nível de instrução. A escolaridade predominante na rede pública (EPU) revela a fragmentação do capital cultural institucionalizado: enquanto o Ensino Médio completo é o nível de 9 mães e 7 pais, há uma expressiva e preocupante parcela de responsáveis que possuem apenas o Ensino Fundamental incompleto (8 mães e 6 pais). Esses dados evidenciam uma acentuada disparidade no volume de capital cultural herdado entre os dois grupos. No caso da EPU, essa configuração sinaliza um distanciamento maior entre os códigos da cultura escolar/digital e o universo de experiências dos responsáveis, exigindo que esses estudantes desenvolvam de forma mais autônoma suas estratégias de navegação no campo acadêmico.

Em termos bourdieusianos, esses números não são meramente demográficos; eles

representam o volume de capital cultural em seu estado institucionalizado, materializado em diplomas e títulos, que é transmitido via herança familiar (Bourdieu, 2015). Para o estudante da rede privada, a cultura letrada e o sucesso acadêmico não constituem um universo estranho a ser conquistado, mas um ambiente familiar, um prolongamento do lar. O *habitus* é formado em um contexto de "facilidade" (*aisance*), no qual as práticas culturais são incorporadas com um sentido de pertencimento inato, como se a apropriação dos códigos dominantes fosse um atributo do "gosto" e não um produto da história social (Bourdieu, 2007). Essa naturalidade transparece na forma como descrevem a rotina doméstica:

Em casa é bem tranquilo. Meu pai é advogado e minha mãe é médica, então livro é o que não falta. A gente sempre assistiu muito filme 'cabeça', sabe? E desde pequeno eu tenho que ler, debater o que tá acontecendo no mundo durante o jantar. Se eu falar uma besteira, meu pai já corrige. É o nosso normal, eu acho. (Estudante EPR, ID 04)

Essa percepção de naturalidade é corroborada pela supervisão pedagógica da instituição, profissional que atua como articuladora direta entre as diretrizes escolares e a comunidade. Em seu depoimento, a supervisora sintetiza a visão da gestão ao caracterizar as famílias como "culturalmente exigentes" e "participativas", confirmando o alinhamento entre o capital cultural doméstico e o capital escolar (Entrevista, supervisora EPR).

No grupo da escola pública (EPU), o valor atribuído à educação é igualmente intenso, mas sua natureza é distinta. A escola não é percebida como uma extensão do lar, mas como um projeto de ruptura – o principal, e talvez único veículo para alcançar um futuro material e simbólico diferente daquele vivido pelos pais. O incentivo familiar, frequentemente originado do sacrifício material, é carregado de uma projeção de mobilidade social que deposita no estudante a responsabilidade de redimir a trajetória da família. O *habitus*, aqui, é forjado na escassez e na luta, para o qual o conhecimento é um bem a ser arduamente conquistado, e não um patrimônio herdado. A fala de um estudante captura essa dinâmica de forma pungente:

Minha mãe é diarista, ela quase não estudou. Ela sempre fala pra mim que o único jeito de eu não ter a vida sofrida que ela teve é agarrando o caderno. Ela não sabe me ajudar na matéria, mas ela faz tudo... ela fica sem comprar as coisas pra ela pra pagar a internet aqui de casa... só para mim não parar de estudar e ter um futuro diferente do dela." (Estudante EPU, ID 19)

Em contraste, a fala de profissional ligado à gestão da escola pública (entrevista, supervisora EPU) destacou o "esforço sobre-humano" das famílias, que "valorizam a escola como a única chance de futuro", reforçando a tese do projeto de ruptura.

Portanto, o abismo inicial é profundo. De um lado (EPR), um *habitus* que confere "facilidade", familiaridade com os códigos da cultura dominante e um robusto capital cultural

que será posteriormente convertido em sucesso escolar e digital. Do outro (EPU), um *habitus* de urgência e um projeto de futuro, em que o mesmo sucesso dependerá de um esforço extraordinário para decodificar, sem o mapa prévio, as regras de um jogo que não lhes foi ensinado em casa. É sobre essa fundação desigual que a experiência digital de ambos os grupos será construída.

3.2. A instituição escolar como deserto digital: uma falha unânime

Se o ponto de partida (o lar) é um abismo de desigualdade, o ponto de encontro (a escola) se revela, paradoxalmente, um espaço de consenso. A análise das percepções sobre a infraestrutura tecnológica institucional convergiu para uma crítica unânime e contundente: para ambos os grupos, a escola falha em ser um ambiente digitalmente relevante. Essa categoria emergente foi a mais forte nos discursos, a de que a escola, em sua dimensão material, se constitui como um "deserto digital" – um local onde a conectividade é lenta, os equipamentos são obsoletos ou inacessíveis e as mediações pedagógicas são raras.

No entanto, embora o resultado da precariedade seja compartilhado, a natureza dessa crítica e suas consequências são radicalmente distintas, revelando novamente o peso do *habitus*. Para o estudante da rede privada, cuja experiência digital doméstica é de alta *performance*, a falha da escola é percebida através da ótica do consumidor. A crítica é uma queixa sobre um serviço mal prestado, uma quebra de contrato que gera inconveniência, mas que é facilmente contornada pelo robusto capital tecnológico pessoal (como planos de dados móveis ilimitados). A escola é vista como anacrônica, mas não como uma barreira intransponível:

Eu nem tento usar o *Wi-Fi* daqui. A rede dos alunos é bloqueada e lenta, e o laboratório... [risos]... ninguém usa. Sinceramente, é péssimo, considerando a mensalidade escolar que meus pais pagam. Quando o professor pede algo *online*, eu só uso o meu 5G mesmo, é mais rápido e eu não dependo da boa vontade deles. (Estudante EPR, ID 11)

Para o estudante da rede pública, a mesma falha institucional assume contornos de fatalidade. Como analisado no perfil socioeconômico, muitos desses alunos enfrentam em casa uma "economia de dados" (planos limitados ou, como relatou o EPU09, internet "do vizinho") e veem na escola a única possibilidade de acesso a uma conexão estável e gratuita para atividades que demandam mais banda (assistir a videoaulas, fazer *uploads* pesados). Quando a escola falha, ela não falha como prestadora de serviço, mas como provedora de um direito básico. A crítica aqui não é a do consumidor, mas a constatação da precariedade estrutural, um

obstáculo que se soma às limitações domésticas. A falha da escola não é uma inconveniência, trata-se de um impasse intransponível observado pelo aluno:

Dizem que tem [internet], mas quando a gente tenta conectar, não funciona. O professor até tenta passar um vídeo, mas a conexão cai diversas vezes. A gente tem uma sala de informática, só que fica mais trancada do que aberta. A verdade é que a gente não pode contar com a escola para nada que precise de internet... é por falta de infraestrutura. (Estudante EPU, ID 27)

Esse consenso sobre o "deserto digital" escolar constitui, possivelmente, o achado mais desolador desta investigação. A instituição que, na tese de Saviani (1997), deveria atuar como o espaço privilegiado para a democratização do saber elaborado, abdica de sua função precípua na fronteira digital. Ao falhar em prover uma infraestrutura de qualidade a escola opera o que Bourdieu e Champagne (1999) denominam como 'democratização segregadora': oferece-se o acesso formal, mas silencia-se diante das condições desiguais de apropriação, ratificando a exclusão daqueles que dependem, fundamentalmente, do aparato público para a conversão de informação em conhecimento.

Nesse sentido, a precariedade tecnológica observada na escola pública não deve ser lida como um erro de gestão isolado, mas como uma manifestação das 'práticas de exclusão brandas' (Bourdieu; Champagne, 1999). Ao manter o estudante em uma escolaridade que disponibiliza a interface, mas omite o capital cultural necessário para operá-la de forma autônoma, a instituição produz os 'excluídos do interior': sujeitos que habitam o sistema e possuem o acesso formal, mas permanecem desprovidos das ferramentas de soberania intelectual indispensáveis ao enfrentamento das estruturas de dominação contemporâneas.

3.3. A realidade por trás do “deserto”: política de distinção e política de precariedade

A triangulação das evidências coletadas via questionário estruturado, entrevistas e diário de campo desvela que esse 'deserto' aparentemente unânime é produto de lógicas radicalmente opostas. Na Escola Privada (EPR), o "deserto" é uma política pedagógica deliberada: uma interdição digital estratégica. O monitor técnico confirma a percepção dos alunos: *o laboratório de informática (“12pcs e 3 notebooks”) funciona prioritariamente à noite, o Wi-Fi não é liberado para os alunos e o uso do celular é rigidamente controlado. Ainda, segundo o monitor, o celular é tratado como a “calculadora”: “É proibido, porém o professor tem total liberdade para autorizar a utilização”.*

O controle institucional na rede privada (EPR) manifesta-se de forma ainda mais rigorosa em momentos avaliativos, nos quais se utiliza tecnologia de detecção de sinal para

inviabilizar o uso de dispositivos. Essa medida institui a escassez tecnológica artificial intramuros para reforçar *ascese* analógica e o rigor cognitivo do estudante. Tal vigilância é a face visível de uma política voltada à preservação e ao acúmulo de prestígio acadêmico. A biblioteca atua como o reduto desse capital cultural clássico: privilegia-se a leitura de obras canônicas e sustenta-se um modelo avaliativo que exige densidade interpretativa. A instituição (EPR) abdica deliberadamente de uma formação digital instrumental por reconhecer que seus alunos já a possuem via herança familiar, concentrando esforços naquilo que lhe garante distinção: a performance competitiva em certames de elite. Esse sucesso simbólico é compartilhado em '*outdoors* com a média dos alunos aprovados no ENEM ou em concursos públicos'.

Na Escola Pública (EPU), o "deserto" é o sintoma da desassistência estatal que culmina com a precariedade estrutural. A entrevista com professor e os registros de campo revelam um cenário de obsolescência: o laboratório possui 16 máquinas, das quais 'apenas 08 estão em bom estado'. A adoção do sistema operacional é o *Linux* que é percebida pelo docente não como uma opção pedagógica pela soberania tecnológica, mas sim, uma contingência da gratuidade, gerando interrogações acerca das ferramentas existentes na escola em contraposição às exigências do mercado, em que o professor reconhece que os discentes usarão o *Windows*; o *Wi-Fi* é precário devido a um orçamento irrisório (*R\$ 3.500/ano, quando o ideal, na opinião do professor, seria R\$ 3.000/mês*). A biblioteca opera com recursos limitados: não dispõe de computadores para uso discente e seu catálogo ainda é organizado de forma manual, em cadernos.

Essa desatualização tecnológica reflete-se também na mediação, em que a ausência de um acervo digitalizado dificulta a articulação de um perfil bibliográfico mais dinâmico. Embora a escola tente integrar programas externos (como a ²plataforma 1MIO), as barreiras estruturais se impõem: o corpo docente que, em sua maioria, sem formação continuada técnica, sente-se desamparado para ministrar aulas de Programação (uma das rotas da plataforma 1MIO). O resultado é a internalização do obstáculo pelos próprios alunos, que manifestam insegurança com frases como '*esse eu não dou conta*'. O 'deserto', aqui, não deve ser lido como uma negligência deliberada, mas como a face visível das limitações de recursos que restringem o

² A iniciativa "Um Milhão de Oportunidades" (1MiO) é uma articulação liderada pelo UNICEF no Brasil, em parceria com empresas, governos e sociedade civil, que visa promover oportunidades de formação, acesso ao mundo do trabalho e inclusão digital para adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade. Disponível em: <https://1mio.com.br/>. Acesso em: 29 de out. 2025.

potencial pedagógico da instituição. Sob essa ótica, a inoperância das instituições frente ao desafio digital, seja pela omissão estratégica na rede privada ou pela carência de investimentos na rede pública, estabelece um limite concreto à conversão do capital cultural incorporado em ³Capital de *Prompt*.

Na rede privada, ao delegar a competência digital ao ambiente doméstico sob o pretexto, a escola assume o risco de formar um sujeito tecnicamente apto, mas politicamente acrítico no campo digital, cuja soberania é limitada à eficácia individual. O saber clássico, embora fundamental, não atua como um mecanismo automático de resistência à mediação das grandes empresas de tecnologia; sem uma intervenção pedagógica intencional que conecte o conhecimento sistematizado à lógica da cultura digital, a "distinção" da elite pode converter-se apenas em uma forma sofisticada de consumo tecnológico.

Contudo, é nos sujeitos de herança cultural limitada que essa inoperância institucional produz efeitos mais severos. Para o estudante que não encontra no círculo familiar um repertório de resistência intelectual ou um histórico de letramento abrangente, a ausência de uma intervenção escolar consistente, que vá além da entrega de dispositivos e atinja a tradução do saber sistematizado para a linguagem das máquinas, é sentenciadora. Sem o suporte da escola para converter suas práticas de uso cotidiano em uma capacidade de manobra crítica, esses jovens são confinados a uma cidadania digital de segunda classe.

Nesse cenário, o Capital de *Prompt* não deve ser compreendido como uma solução autossuficiente para os dilemas educacionais, nem como uma habilidade técnica isolada. Ele representa, em última instância, a manifestação operacional da autonomia intelectual do sujeito perante a mediação tecnológica. O desafio que se apresenta, portanto, é anterior e superior à inteligência artificial: situa-se na capacidade de o indivíduo mobilizar o pensamento abstrato e o conhecimento acumulado para não ser meramente gerido por sistemas automatizados. A falha da instituição em prover esse fundamento não representa uma simples lacuna pedagógica, mas uma forma de violência simbólica que ratifica a reprodução das carências herdadas.

3.4. A soberania de *prompt* e a violência simbólica da subserviência

As experiências escolares analisadas demonstram que o ambiente escolar não é neutro; ele é composto por dinâmicas institucionais que moldam o comportamento discente. De um

³Categoria analítica (Santos, 2026) que designa a conversão do capital cultural incorporado em agência algorítmica. Trata-se da ativação do repertório simbólico e do domínio da norma culta para o exercício da soberania intelectual frente aos modelos de linguagem (LLMs).

lado, o rigor analógico e a mediação bibliográfica da rede privada e, de outro, a escassez de recursos e a fragilidade da infraestrutura tecnológica da rede pública atuam como as "estruturas estruturantes" (Bourdieu, 2009 [1980]) que forjam ativamente as disposições digitais encontradas. As estratégias de estudo e as formas de pertencimento dos alunos não são, portanto, meras escolhas individuais, mas respostas lógicas ao campo em que estão inseridos. Se as seções anteriores delinearam a desigualdade das condições, esta seção avança para o cerne da questão: a desigualdade das disposições.

Observa-se, nas interfaces digitais, a manifestação de um *habitus* que não se origina da interação técnica com o dispositivo; trata-se, em última instância, da transposição dos esquemas de percepção e ação que o estudante já incorporou em sua trajetória primária. O ambiente virtual configura-se como um campo, com regras e lógicas de poder próprias, no qual esse *habitus* é tensionado e posto à prova. Quando a instituição falha em sua mediação pedagógica, configurando o "deserto digital", o *habitus* familiar torna-se o principal referencial para a navegação no ciberespaço. O abismo mais profundo não reside, portanto, no acesso a plataformas como *Google* ou *ChatGPT*, utilizadas por ambos os grupos, mas na postura ontológica e no modo de apropriação desses instrumentos.

Essa dualidade materializa-se nas estratégias de pesquisa, oferecendo a prova empírica do conceito de "Capital de *Prompt*". Para o estudante da rede privada (EPR), o capital cultural herdado traduz-se em uma postura de curadoria. Ele não apenas usa a ferramenta; ele a enquadra em um projeto intelectual próprio, distinguindo o conteúdo considerado legítimo. A ferramenta é um assistente para otimizar um pensamento que já lhe pertence:

Eu uso muito o *Google*, claro, mas eu filtro. Vou direto no *Google Acadêmico* ou em sites de universidades. E o *ChatGPT* é ótimo para organizar ideias, mas eu jamais entregaria um texto dele. Eu uso para estudar e me auxiliar, não para fazer trabalhos por mim. Eu peço para ele explicar um conceito de outro jeito, ou para checar meu raciocínio, mas o trabalho é meu." (Estudante EPR, ID 07)

Essa soberania no campo digital é forjada/validada pelo rigor analógico da escola. Em contrapartida, o estudante da rede pública (EPU), opera sob a lógica da necessidade e da funcionalidade imediata. pressionado por condições materiais adversas, especialmente pela "economia de dados", aqui definida como a restrição de acesso imposta pela precariedade dos planos de conectividade móvel que limitam o consumo de conteúdos densos, o estudante busca atalhos cognitivos. O *Google* é usado para encontrar a primeira resposta, e o *ChatGPT* é frequentemente visto como uma inteligência de prontidão.

Eu jogo no *Google* mesmo, o que vier primeiro. E o *ChatGPT* salva demais, ele já dá a resposta pronta. Às vezes o professor pede uma pesquisa, eu peço

pro 'Chat' [ChatGPT] fazer um resumo e entrego. É muito mais rápido. Quando é vídeo, eu vejo aqueles curtos no *TikTok*, porque meu plano de dados não aguenta ver aula longa no *YouTube*. (Estudante EPU, ID 31)

Essa "subserviência digital" é o espelho da oferta escolar: um ambiente em que o professor admite insegurança técnica sobre o curso de Programação e o ensino de *softwares* como o *Linux* é justificado apenas "*porque é de graça*". O recurso ao atalho pelo aluno EPU não reflete falta de empenho, mas uma resposta racional à escassez de recursos. É uma estratégia de sobrevivência diante de uma infraestrutura que, ao não oferecer os meios para o aprofundamento, acaba por limitar a prática discente ao uso instrumental e imediato das ferramentas, internalizando uma falha sistêmica: "*esse eu não dou conta*" (Estudante EPU, ID 17).

A consequência dessa dicotomia reflete-se na autoeficácia, ou seja, na crença do estudante sobre sua própria capacidade de organizar e executar as tarefas necessárias para o aprendizado digital. Enquanto o estudante da rede privada demonstra a confiança de quem se sente autorizado a exercer o escrutínio da informação: "*Sim, com certeza. Eu nunca acredito na primeira coisa que eu leio. Eu sempre olho mais de uma fonte, procuro quem escreveu, se o site é confiável. Depois de ler uns três ou quatro textos diferentes, aí sim eu consigo criar uma opinião e dizer no que eu acredito.*" (Estudante EPR, ID 15); o estudante da rede pública internaliza a desigualdade estrutural como uma insuficiência pessoal. Pelo mecanismo da *méconnaissance* (o desconhecimento do arbitrário cultural), ele percebe a falta de recursos como um defeito de sua própria moral: "*Sinceramente? Acho que não sou capaz, não. Eu leio as coisas e aceito. Para ser crítico tem que ter mais paciência, ir mais fundo. Eu não consigo fazer isso. Acho que falta mais vontade da minha parte.*" (Estudante EPU, ID 17)

Essa internalização da falha é o subproduto de um ambiente pedagógico que, ao não oferecer condições para o desenvolvimento da criticidade, foca na sobrevivência técnica. Aqui, a 4ª dimensão analítica, manifesta-se em sua face mais perversa: a violência simbólica não ocorre pela imposição externa, mas pela autoexclusão. Ao reconhecer-se como 'incapaz', o estudante ratifica a eficácia da dominação algorítmica, transformando o que é uma carência de capital cultural e tecnológico em um 'defeito' de natureza pessoal. Essa precariedade é evidenciada pelo relato do professor sobre a dificuldade dos alunos — especialmente aqueles advindos da zona rural —, ao afirmar que precisa "*ensinar o básico primeiro, como 'usar a tecla caps lock', em uma aula de 'apenas 50min'*". O ciclo de insuficiência se fecha quando o docente ressalta que "*não tenho preparo para ministrar conteúdos avançados, como Programação*".

Em última análise, o que emerge do confronto entre essas experiências sociais é a confirmação de que a tecnologia, longe de ser um nivelador democrático, atua como um catalisador das disparidades de classe. É aqui que a teoria da reprodução de Pierre Bourdieu (1998) se manifesta em sua forma contundente, agora chancelada pela regulação estatal. Ao instituir diretrizes como a BNCC (2018) e seu desdobramento estratégico para a área tecnológica, a BNCC-Computação (2022), o Estado estabelece um padrão universal de competências digitais e pensamento computacional que ignora abertamente as disparidades estruturais entre as redes. Pratica-se o que Bourdieu (1998) chama de 'indiferença às diferenças': exige-se o mesmo desempenho de quem possui o digital como '*habitus*' doméstico e de quem o possui apenas como promessa institucional.

Na rede privada, o sucesso do estudante EPR é uma profecia autorrealizável; seu domínio crítico da tecnologia é validado como mérito individual, quando, na verdade, é o subproduto de um ambiente que priorizou o capital cultural denso. Inversamente, na rede pública, a escola vê-se encurralada por um duplo abandono: a precariedade de recursos impede a oferta do digital técnico, enquanto a sobrecarga do sistema fragiliza a entrega do saber sistematizado acadêmico. O resultado é a conversão da escassez material em um sentimento de insuficiência pessoal. O ciclo se completa de forma perversa quando o estudante EPU, alijado tanto da estrutura técnica quanto da mediação pedagógica plena, internaliza o fracasso como uma deficiência própria ('*não sou capaz*'). Assim, a escola e o Estado cumprem perfeitamente sua função social: transmutam privilégios de berço em 'méritos' certificados, consagrando a desigualdade sob o manto da modernização tecnológica e da igualdade formal de currículos.

4. DISCUSSÃO: O CICLO DA REPRODUÇÃO NA ERA DIGITAL

A análise dos resultados revela um cenário de desigualdade que, embora esperado, manifesta-se de forma sutil e profunda no campo digital. Os dados brutos e as falas dos estudantes são a materialização de um fenômeno que agora exige interpretação à luz do arcabouço teórico. Essa seção se dedica a tecer o diálogo entre os achados empíricos e a teoria social, demonstrando como os mecanismos de reprodução se atualizam e se sofisticam no *ciberespaço*.

4.1. A omissão da escola e a centralidade absoluta da família

A análise revela uma ambivalência entre a retórica da democratização e a concretude da desassistência pedagógica. Ao falhar em prover infraestrutura e mediação digital crítica, a instituição escolar abdica da socialização do saber sistematizado como ferramenta de superação das desigualdades (Saviani, 1997). Esse vácuo institucional não é neutro. Ele transfere a totalidade da responsabilidade pela proficiência e soberania digital para a esfera privada que compreende não apenas a família, mas as redes de socialização primária e os círculos de convivência dos estudantes. É nesse ponto que o ciclo da reprodução se torna estruturalmente mais eficaz.

O que a pesquisa demonstra empiricamente é que, na ausência de uma ação pedagógica intencional e equitativa, as disposições digitais dos alunos são moldadas quase que exclusivamente pelo capital cultural herdado. O estudante da rede privada (EPR) não depende estritamente da escola para desenvolver a curadoria da informação, ele incorpora essa *aisance* (facilidade) de um ambiente em que o acesso a bens culturais e a convivência com pares detentores de repertórios letrados é a norma (Bourdieu, 2023 [1979]). Por outro lado, o estudante da rede pública (EPU) recorre à busca pela solução imediata e ao atalho cognitivo como uma resposta racional às suas condições de existência. Esse uso é condicionado pela “economia de dados”, definida neste trabalho como a restrição material imposta por planos de conectividade limitados que, frequentemente, privilegiam o tráfego em redes sociais (vistas como lazer) em detrimento de plataformas de conteúdo educacional denso, que exigem maior consumo de dados. Assim, o uso do *TikTok* ou do *ChatGPT* como fonte única não é uma escolha de preferência estética, mas uma adaptação à precariedade material.

Nesse contexto, é imperativo delimitar que o Letramento Digital, compreendido aqui em sua dimensão crítica e emancipatória (Buckingham, 2010), constitui o substrato

fundamental e o pilar de sustentação para a cidadania contemporânea. Ele abarca não apenas a operabilidade técnica, mas a compreensão das práticas sociais, das linguagens e dos mecanismos de representação que permitem ao sujeito decodificar e validar criticamente a informação. Todavia, frente à emergência da Inteligência Artificial Generativa e ao fenômeno da automação cognitiva, surge a necessidade de categorizar uma instância operativa específica da agência intelectual: o Capital de *Prompt* (Santos, 2026). Este conceito não visa tornar o letramento irrelevante, mas sim demonstrar como ele se ancora e se expande através da ativação do Capital Cultural Incorporado.

O Capital de *Prompt* manifesta-se como a instância operativa da agência intelectual frente à máquina, na qual o sujeito atua como um agente estrategista. A materialização dessa distinção observa-se nos dados: alunos da EPR utilizam o *TikTok*, um baixo letramento aparente, mas o fazem de uma posição de soberania (capital cultural), como o estudante epr07, que o usa para entretenimento, ao passo que mobiliza o *Google Acadêmico* para a pesquisa rigorosa. Em contraste, o aluno EPU-31 consome o mesmo aplicativo por imposição material (“*meu plano de dados não aguenta*”). Fica evidente, portanto, que o capital cultural não é o letramento em si, mas a disposição (*habitus*) que permite a governança da resposta através da precisão lexical e do rigor do saber sistematizado, convertendo o repertório simbólico em soberania intelectual e impedindo que a interação com a IA/IAG se limite a comandos simplistas ou à recepção passiva de alucinações algorítmicas (*fakes*).

É importante destacar que essa dinâmica não deve ser interpretada como um fracasso isolado do corpo docente, mas como o resultado de políticas de Estado que operam sob a premissa da igualdade meramente formal (Bourdieu, 1998). Ao tratar como iguais sujeitos que possuem condições de partida profundamente desiguais, a escola acaba por legitimar a ideologia meritocrática, transformando o privilégio cultural herdado em um suposto ‘dom’ ou talento individual. Essa dinâmica transmuta a vantagem econômica em mérito acadêmico certificado, conferindo aparência de justiça a um processo que, na realidade, ratifica a exclusão dos desprovidos de capital. O ciclo se completa de forma perversa quando o próprio estudante dominado internaliza essa carência estrutural com uma deficiência pessoal: “*Acho que falta mais vontade da minha parte.*” (Estudante EPU, ID 17).

4.2. Da soberania digital à subserviência digital: tensões estruturais

O que essa pesquisa revela não é apenas um "fosso digital", pautado no acesso ou na habilidade técnica elementar. O que se desenha é uma disparidade de agência, que posiciona os estudantes em polos distintos: a soberania digital e a subserviência digital.

A soberania digital manifesta-se nos discursos do grupo da rede privada (EPR) como um *habitus* de distinção em ação. Ela se define pela capacidade de tratar o *ciberespaço* não como um ambiente de consumo passivo, mas como um território a ser governado. Os dados sinalizam uma tendência predominante de curadoria e distanciamento crítico entre esses discentes. Essa postura que prioriza a gestão da atenção e do tempo em detrimento do uso compulsivo, revelando que o domínio sobre a tecnologia inclui a capacidade de avaliar o impacto das interfaces na própria rotina e de exercer escolhas deliberadas: *Eu usava muito o Instagram, mas percebi que estava me fazendo mal, tomando meu tempo. decidi apagar. hoje eu uso [o digital] de forma mais consciente, só para o que realmente importa, para pesquisar ou falar com quem preciso.*" (estudante EPR, ID 02).

Essa capacidade de renúncia e autocontrole exibida pelos estudantes da elite desmonta a premissa do senso comum sobre o "nativo digital". este conceito, frequentemente utilizado para descrever uma suposta competência inata por critérios meramente geracionais, é desmentido pela empiria: o que se observa não é um instinto biológico de conectividade, mas uma literacia crítica (Buckingham, 2010) adquirida. A desconstrução desta categoria é imperativa, pois a noção de "natividade digital" tende a despolitizar a relação com a técnica. Ao tratar a fluidez tecnológica como um atributo natural de uma geração, o conceito oculta que tal competência é, na realidade, fruto de um processo acumulativo de capital cultural e de investimentos educativos de longo prazo. O distanciamento crítico e a autonomia frente às interfaces, observados no grupo EPR, não constituem traços biológicos; manifestam um conjunto de recursos simbólicos que permite ao sujeito não apenas utilizar o digital, mas exercer uma agência que precede e governa a própria ferramenta. Assim, o que se apresenta sob a aparência do "talento inato" revela-se como o usufruto de uma herança cultural convertida em soberania tecnológica.

Em contraponto, a subserviência digital caracteriza a condição de parcela significativa do grupo da rede pública (EPU). Não se observa uma ausência de uso, mas uma imersão focada no consumo e na socialização de baixa criticidade, o que evidencia a falácia do "nativo digital" criticada por David Buckingham (2010). Para esse grupo, o digital não se configura como um território a ser governado, mas como um *habitat* de busca por pertencimento afetivo. A insegurança internalizada manifesta na expressão - o "*não sou capaz*" - e a busca por soluções

imediatas são sintomas de uma agência limitada, em que o sujeito não estabelece os termos de sua interação com a tecnologia, sendo, antes, conduzido pela lógica das interfaces. Nesse cenário, o pertencimento digital não é medido pela capacidade de produção ou pela análise crítica, mas pelo conforto nas redes de convívio imediato: "*Onde eu me sinto mais em casa é no 'Zap' [WhatsApp] e no 'Insta' [Instagram]. É onde eu me sinto bem, onde meus amigos estão. Nos outros lugares [da internet], eu nem entro muito, não sei mexer direito.*" (Estudante EPU, ID 22).

Enquanto o estudante da rede privada (EPR) tende a instrumentalizar o *ciberespaço* para a expansão de seu capital cultural e inserção estratégica no mundo social, o estudante da rede pública (EPU) frequentemente utiliza as interfaces como um abrigo das carências estruturais do cotidiano. Em última análise, enquanto um grupo é capacitado a usar o *ciberespaço* e se preparar para a governança dos algoritmos; o outro é condicionado a ser governado.

4.3. A urgência da práxis pedagógica: a resposta à aposta de Saviani

A análise delineada nessa pesquisa revela que o *habitus* familiar atua como um vetor de inclinação das trajetórias digitais, enquanto a instituição escolar, ao não confrontar as disparidades de origem com políticas de intervenção eficazes, acaba por sancionar tais destinos. Essa constatação nos reconduz à tensão fundamental apresentada na introdução: os dados confirmam a vigência das teses de Bourdieu (2023 [1970]), demonstrando que a reprodução social opera com uma eficácia silenciosa e persistente no campo digital. Tal cenário poderia conduzir à "conclusão de impotência" contra a qual Dermeval Saviani (1997) nos advertiu; contudo, é precisamente diante da robustez desses dados que a proposta savianiana de uma pedagogia voltada para a superação da marginalidade revela sua premência.

A pesquisa demonstra que o campo digital, quando abandonado à própria sorte, tende invariavelmente à manutenção do *status quo*. A escola exerce o que Bourdieu (2023 [1970]) denomina como uma "magia performativa": ao reconhecer e validar as competências digitais prévias do estudante da rede privada (EPR) como um talento inato — ignorando o capital cultural e a infraestrutura doméstica que as sustentam —, ela transmuta privilégio em "soberania". Inversamente, ao deparar-se com a relação puramente instrumental e fragmentada do estudante da rede pública (EPU) com a técnica, a instituição tende a converter a escassez material em um juízo de valor sobre a "vontade" do aluno.

Para romper essa lógica, a intervenção pedagógica deve ser intencional e politicamente

orientada. A aposta de Saviani (1997) na escola como *locus* de democratização do saber historicamente acumulado ganha nova vitalidade: esse acervo agora exige a síntese entre a técnica e da crítica digital como condição *sine qua non* para a cidadania. A necessidade dessa atuação diferenciada emerge das próprias vozes discentes quando questionados sobre o que a escola deveria fazer. Suas respostas revelam a natureza distinta das carências: enquanto o estudante da rede pública clama pelo domínio instrumental básico – o acesso aos meios de produção do conhecimento: "[A escola deveria] *dar um curso básico mesmo, de como usar o computador direito, fazer slide, planilha. Tem gente que não sabe nem ligar.*" (Estudante EPU, ID 05); o estudante da rede privada solicita o refinamento da percepção crítica – a superação da alienação técnica: "[A escola deveria] *parar de só proibir o celular e começar a ensinar a gente a ter senso crítico, a debater fake news, a não ser enganado pelo que a gente vê.*" (Estudante EPR, ID 11)

O contraste é revelador das assimetrias de capital. O estudante EPU reivindica o domínio do instrumento técnico, o que Bourdieu e Passeron (2014) classificariam como a aquisição de um capital cultural incorporado básico para a sobrevivência no campo produtivo. Já o estudante EPR, cuja posse do instrumento é pressuposta pelo seu *habitus*, demanda a metacognição: a capacidade de refletir sobre a própria técnica. Aqui reside a essência da práxis pedagógica transformadora sob a ótica da proporcionalidade estratégica: a equidade não se atinge pela oferta de um currículo uniforme, mas por uma pedagogia que reconheça que o ponto de partida é desigual. Para o aluno EPU, a escola deve prover a síntese entre o domínio técnico e a consciência crítica, garantindo que o Capital de *Prompt* não seja um privilégio de berço, mas uma ferramenta de libertação; para o EPR, a escola deve transcender a proficiência técnica para que esta desemboque em uma crítica radical das estruturas de poder. Sem essa intencionalidade deliberada, a escola permanecerá um campo de forças estático, ratificando o privilégio como mérito e a desigualdade como um fado biográfico.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: A LUTA PELA HUMANIZAÇÃO NA FRONTEIRA DIGITAL

O percurso investigativo ora concluído permite apontar tendências de natureza estrutural sobre a desigualdade escolar nas realidades observadas: a fronteira digital, longe de consolidar a promessa de democratização do saber, opera como um dos mais sofisticados mecanismos de reprodução das assimetrias sociais. A tese central, corroborada pelas evidências empíricas, confirma que a tecnologia não constitui um campo de neutralidade axiomática; ao contrário, funciona como um prisma que refrata e, muitas vezes potencializa as lógicas da herança cultural. Os dados demonstram que, diante de uma instituição escolar que ainda carece de um direcionamento pedagógico sistêmico, caracterizando-se por limitações infraestruturais e pedagógicas, o *habitus* familiar torna-se o determinante preponderante das disposições discentes.

O que se consolida nas realidades analisadas não é apenas um "fosso de acesso", mas uma disparidade de agência que cinde os estudantes em destinos opostos: de um lado, a soberania intelectual do privilegiado, que mobiliza e instrumentaliza o *ciberespaço* como extensão de seu capital cultural e projeto de distinção; de outro, a subserviência digital do estudante vulnerável, cuja prática é condicionada pelas carências materiais da economia de dados e pela lógica imediata das interfaces algorítmicas. O ciclo da reprodução se manifesta quando o sistema educacional, ao operar sob o mito da neutralidade, chancela essa segmentação ao transmutar o privilégio herdado em aparente mérito individual. A violência simbólica atinge sua eficácia máxima ao naturalizar essa disparidade: o estudante EPU é levado a internalizar a barreira objetiva como uma insuficiência pessoal de “vontade”, ignorando o determinismo sociotécnico que cerceia sua capacidade de comando frente à máquina.

A principal contribuição teórica desta investigação reside na categorização do Capital de *Prompt* (Santos, 2026) como a instância operativa da agência intelectual na era da automação cognitiva. Demonstrou-se que este capital não se reduz a uma habilidade técnica isolada, mas constitui a ativação do repertório simbólico incorporado para a governança da resposta algorítmica. Sem o estofo cognitivo provido pelo saber sistematizado, o indivíduo permanece confinado à linearidade dos modelos de linguagem, incapaz de exercer o escrutínio crítico indispensável para distinguir a informação legítima da alucinação algorítmica.

Reconhece-se o caráter dinâmico desse estudo que, por tratar-se de um recorte transversal, captura as vivências digitais em um momento histórico de transição. Esta delimitação constitui solo fértil para desdobramentos futuros, sendo prementes as pesquisas de

intervenção que testem modelos de direcionamento didático crítico em ambientes de escassez, visando subverter a conversão automática de carências materiais em destinos sociais. As implicações deste trabalho revelam a obsolescência de políticas públicas focadas exclusivamente na distribuição de dispositivos e a fragilidade de modelos formativos que reduzem a tecnologia ao seu caráter funcional.

O que os dados demandam é uma prática pedagógica politicamente orientada que realize a síntese dialética demandada pelas carências discentes: prover o domínio técnico do instrumento onde ele é negado (tese) e consolidar a consciência crítica para a governança da técnica (antítese), resultando na soberania intelectual do sujeito (síntese). Em suma, a construção de uma Pedagogia Histórico-Crítica para a era digital é a condição para que a escola pública cumpra sua função social no século XXI. A proposta de Saviani (2012) permanece como o eixo fundamental de atuação: a democratização do saber historicamente acumulado, que agora incorpora a agência algorítmica, é o caminho para que a prática pedagógica se torne a concreta e cotidiana luta pela humanização de nossos estudantes frente à desumanização dos processos automatizados.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas: Papirus, 2013.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. Porto Alegre: Zouk, 2007a.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.
- BOURDIEU, Pierre. The forms of capital. In: RICHARDSON, John G. (ed.). **Handbook of theory and research for the sociology of education**. New York: Greenwood Press, 1986. p. 241-258.
- BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Escritos de educação**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 71-79.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, Pierre (coord.). **A miséria do mundo**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 481-486.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2023.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.
- BRASIL. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Portaria CNPq nº 2.664, de 6 de março de 2026. Institui a Política de Integridade na Atividade Científica do CNPq. Brasília, DF: CNPq, 2026. Disponível em: <http://www.cnpq.br>. Acesso em: 1 maio 2026.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, DF: CNS, 2012.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, DF: CNS, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>. Acesso em: 21 maio 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Normas sobre computação na educação básica**: complemento à BNCC. Brasília, DF: MEC, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escolas-conectadas/BNCCComputaoCompletoDiagramado.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2025.

BUCKINGHAM, David. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, 2010.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FLYVBJERG, Bent. Cinco mal-entendidos sobre a pesquisa de estudo de caso. In: DINIZ, Debora; BIROLI, Flávia (org.). **Metodologias de pesquisa em ciências humanas e sociais**. Curitiba: Juruá, 2015. p. 11-42.

GATTI, Bernardete Angelina. Pesquisar em educação: considerações sobre alguns pontos-chave. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 25-35, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2022: população e domicílios: primeiros resultados**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **PNAD Contínua 2023: educação indica que analfabetismo cai para 5,4%, mas desigualdades persistem**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 21 maio 2025.

PATTON, Michael Quinn. **Qualitative research & evaluation methods: integrating theory and practice**. 4. ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2015.

SANTOS, Miriam Dutra de Faria. **Soberania ou subserviência digital: capital cultural e a reprodução de desigualdades na apropriação tecnológica do Ensino Médio**. 2026. 150 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2026.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: polêmicas do nosso tempo**. 31. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. Biblioteca Universitária. **Manual de normalização e estrutura de trabalhos acadêmicos**. 6. ed. Lavras: UFLA, 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. Comitê de Ética em Pesquisa. **Parecer nº 7.716.237: CAAE 86853025.8.0000.5148**. Lavras: UFLA, 2024.

UNICEF. **1MiO – Um Milhão de Oportunidades**. [S. l.]: UNICEF, 2024. Disponível em: <https://1mio.com.br>. Acesso em: 25 out. 2025.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A

INSTRUMENTO DE PESQUISA PARA O (A) ALUNO(A)

Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional

Título da dissertação: Capital cultural e tecnologias digitais: novas formas de inclusão/exclusão social

Pesquisadora responsável: Miriam Dutra de Faria Santos

Orientador: Carlos Betlinski

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA PARA ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

ID do Participante:

Prezado(a) Estudante,

Meu nome é Miriam Dutra de Faria Santos e sou mestranda na Universidade Federal de Lavras - UFLA. Estou desenvolvendo uma pesquisa para compreender melhor como a tecnologia e a internet fazem parte da vida e dos estudos dos jovens hoje em dia. Sua participação é muito importante para esse trabalho.

Peço que responda às perguntas a seguir com sinceridade, compartilhando suas experiências e opiniões. Não existem respostas certas ou erradas.

Informações importantes:

- **Confidencialidade:** suas respostas são totalmente confidenciais e anônimas. Seu nome não será divulgado em nenhum momento.
- **Participação voluntária:** você tem total liberdade para não responder a alguma pergunta com a qual não se sinta à vontade.

Instruções:

Esse questionário será respondido individualmente. A pesquisadora fará a leitura de cada pergunta em voz alta para todo o grupo. Por favor, escreva sua resposta no espaço pautado correspondente. Sinta-se à vontade para detalhar suas respostas e usar o tempo que precisar.

Desde já, agradeço imensamente sua colaboração.

Miriam Dutra de Faria Santos - Mestranda

ID do Participante:

PARTE I: Perfil do participante

1. **Idade:** _____ anos
2. **Gênero:** () feminino () masculino () outro: _____ () prefiro não informar
3. **Ano escolar:** () 3º ano do Ensino Médio () Outro: _____
4. **Rede de ensino:** () Pública () Privada

PARTE II: Questões da pesquisa

1. Para começar, você poderia nos contar um pouco sobre a profissão e o nível de estudos dos seus pais (ou responsáveis) e dos seus avós, se souberem?

Mãe (ou responsável):

Profissão: _____ escolaridade: _____

Pai (ou responsável):

Profissão: _____ escolaridade: _____

Avó materna:

Profissão: _____ escolaridade: _____

Avô materno:

Profissão: _____ escolaridade: _____

Avó paterna:

Profissão: _____ escolaridade: _____

Avô paterno

Profissão: _____ escolaridade: _____

2. Pensando na sua casa e na sua família, descreva como a leitura e outras atividades culturais (como ir ao cinema, a shows, visitar museus ou festas da cidade) fazem ou fizeram parte da sua vida e rotina.

3. De que maneira(s) sua família incentiva ou já incentivou você nos estudos e em outras atividades de aprendizado?

ID do Participante:

4. Quais dispositivos tecnológicos (celular, computador, *notebook*, *tablet*, *etc.*) você tem para uso pessoal? E na sua casa, como é o acesso à internet e aos aparelhos? A qualidade da conexão costuma ser boa?

5. Sobre o plano de internet da casa ou do celular de vocês, ele é ilimitado ou vocês precisam economizar dados? Isso já impediu vocês de assistir a uma aula, fazer uma pesquisa ou baixar algo importante?

6. Agora, pensando na escola, descreva a infraestrutura tecnológica que ela oferece. (Por exemplo: tem laboratórios? Como é a qualidade do *Wi-Fi*? Existem lousas digitais ou computadores disponíveis para todos?).

ID do Participante:

7. Você já sentiu alguma dificuldade para fazer uma atividade da escola por causa de problemas com a tecnologia (seja por falta de equipamento, internet ruim ou não saber usar um programa)?

8. No tempo livre, com que frequência você realiza cada uma das atividades abaixo na internet?

Atividade	Nunca	Raramente	Algumas vezes por semana	Todos os dias
Conversar com amigos/família	()	()	()	()
Jogar online	()	()	()	()
Assistir a vídeos, filmes ou séries	()	()	()	()
Usar redes sociais	()	()	()	()
Ler notícias e se informar	()	()	()	()

09. Quando você precisa usar a internet para a escola, que ferramentas e estratégias você usa para pesquisar, produzir trabalhos (textos, apresentações) e buscar ajuda para entender uma matéria?

10. Você se considera capaz de buscar e analisar informações *online* de forma crítica? Poderia compartilhar um exemplo de uma situação em que você fez isso?

11. De forma geral, você se sente seguro(a) ao navegar na internet? Que tipo de cuidados você toma para proteger suas informações pessoais?

ID do Participante:

12. De que maneira os seus professores costumam usar as tecnologias nas aulas? Você acha que a forma como eles usam te ajuda a aprender de verdade, ou às vezes parece que eles não aproveitam todo o potencial das ferramentas? Por quê?
13. Pensando em desafios como *fake news* e *cyberbullying*, descreva o que a sua escola, como instituição, faz ou já fez para preparar os alunos para lidar com esses temas.
14. Você participa ou já participou na escola de algum programa ou projeto específico sobre tecnologia (como aulas de robótica, programação, criação de conteúdo digital, etc.)? Se sim, como essa experiência tem contribuído para sua aprendizagem?
15. Olhando para seus colegas e amigos, você percebe diferenças nas oportunidades que cada um tem por causa do acesso (ou da falta de acesso) à tecnologia? Como você vê essa situação?
16. Você acha que saber usar bem as tecnologias digitais será importante para sua futura profissão e sua vida adulta? De que maneira?
17. Na sua opinião, o que a escola e a sua família poderiam fazer de diferente para ajudar os jovens a usar a internet de forma mais inteligente, segura e saudável?
18. Para finalizar, pensem nos diferentes 'mundos' ou 'tribos' da internet: o mundo dos jogos *online*, das redes sociais como o *TikTok* ou o *Instagram*, dos fóruns de discussão sobre séries, dos grupos de estudo, etc. Você sente que 'pertence' a todos esses mundos da mesma forma? Existe algum espaço digital no qual você se sente mais à vontade e 'em casa', e outro no qual se sente um pouco 'de fora' ou que 'não é para você'? Por que você acha que isso acontece?

APÊNDICE B

DIÁRIO DE CAMPO

Esse Diário de Campo compreende as notas contextuais registradas pela pesquisadora durante as visitas às duas instituições (Caso EPR e Caso EPU), realizadas para a aplicação dos questionários (Apêndice A) e realização das entrevistas (Apêndice C).

Este instrumento não se configura como um registro de imersão etnográfica de longa duração. Alinhado à abordagem do Estudo de Caso (Yin, 2001), seu objetivo é fornecer uma fonte de evidência complementar para a triangulação dos dados. Conforme fundamenta Marli André (2013) sobre a pesquisa no "chão da escola", esses registros focam no "contexto material" e no "cotidiano" observado, fornecendo a materialidade necessária para validar e dar sentido às falas dos sujeitos.

Diário de Campo - Escola:

Datas das visitas:

Locais observados:

1. Infraestrutura tecnológica

1.1. Laboratório de Informática:

1.2. Conectividade (*Wi-Fi*):

2. Sala de aula (3º Ano):

3. Biblioteca

3.1. Equipamentos:

3.2. Acervo físico:

3.3. Ambiência:

4. Contexto, ambiência e manifestações do *habitus*

4.1. Dinâmica do intervalo:

5. Infraestrutura geral:

6. Comunicação institucional:

APÊNDICE C

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (profissionais)

Esse roteiro semiestruturado foi utilizado como guia para a coleta de dados junto aos informantes-chave (profissionais da gestão pedagógica, professores, bibliotecário e suporte técnico) em ambas as instituições (Caso EPR e Caso EPU).

O objetivo foi aprofundar os "significados" (Gatti, 2006) que esses atores constroem sobre as políticas institucionais, a infraestrutura material e as práticas pedagógicas que moldam o *habitus* digital dos estudantes.

Pesquisadora: Essa entrevista faz parte de uma pesquisa de Mestrado sobre as práticas digitais dos alunos e como a escola lida com isso. As informações são confidenciais e seu nome não será divulgado. Para começar, poderia me dizer qual é a sua função na escola e me fornecer o seu contato, caso haja necessidade?

Informante-chave (profissional da escola):

Eixo 1: política institucional e uso de tecnologia

Pesquisadora: qual é a política oficial da escola sobre o uso de celulares pelos alunos em sala de aula e nos intervalos? É proibido, tolerado ou integrado às aulas?

Informante-chave (profissional da escola):

Pesquisadora: como essa política é comunicada aos pais e alunos? (Ex.: regimento, comunicados, cartazes?)

Informante-chave (profissional da escola):

Pesquisadora: na sua percepção, os professores têm autonomia para decidir quando e como usar a tecnologia (como celulares ou laboratórios) em suas práticas pedagógicas?

Informante-chave (profissional da escola):

Pesquisadora: a escola oferece algum tipo de formação ou preparo para que os professores possam usar essas ferramentas de forma crítica em sala?

Informante-chave (profissional da escola):

Eixo 2: infraestrutura (laboratório de informática)

Pesquisadora: vamos falar sobre o laboratório de informática. Qual é o estado de acesso a ele? Ele fica aberto para uso livre dos alunos ou é trancado e restrito a aulas agendadas?

Informante-chave (profissional da escola):

Pesquisadora: existe um monitor ou técnico de informática presente para apoiar os alunos e professores? Qual a formação desse profissional?

Informante-chave (profissional da escola):

Pesquisadora: qual a qualidade e a quantidade dos computadores disponíveis para os alunos?

Informante-chave (profissional da escola):

Pesquisadora: quais *softwares* estão instalados? É apenas o pacote *Office* básico (ou similar, como o *LibreOffice*) ou a escola oferece ferramentas mais avançadas (Ex.: programação, *design*, CAD, Pacote *Adobe*)?

Informante-chave (profissional da escola):

Pesquisadora: como você descreveria a ambiência desse espaço? É um local convidativo e climatizado ou mais um depósito?

Informante-chave (profissional da escola):

Eixo 3: infraestrutura (conectividade e biblioteca)

Pesquisadora: como funciona a conectividade (*Wi-Fi*) na escola? Existe uma rede separada para os alunos? A senha é de fácil acesso?

Informante-chave (profissional da escola):

Pesquisadora: qual a sua percepção sobre a qualidade do sinal? Ele é forte em todos os locais (pátio, salas, biblioteca)? A escola possui um orçamento específico para garantir essa conexão?

Informante-chave (profissional da escola):

Pesquisadora: falando sobre a biblioteca, ela possui computadores de acesso livre para pesquisa dos alunos? Quantos?

Informante-chave (profissional da escola):

Pesquisadora: como o acervo de livros é gerenciado? O catálogo é digital ou físico?

Informante-chave (profissional da escola):

Eixo 4: capital cultural e *habitus* (práticas de letramento)

Pesquisadora: qual é o perfil do acervo da biblioteca? Há um foco em literatura clássica, didáticos de vestibular ou *best-sellers*?

Informante-chave (profissional da escola):

Pesquisadora: existe uma política/projeto/ação de leitura na escola? Como é a avaliação dessas leituras?

Informante-chave (profissional da escola):

Pesquisadora: qual é o hábito de leitura dos alunos? Eles procuram livros por iniciativa própria ou apenas quando são obrigados pela escola e ou professor?

Informante-chave (profissional da escola):

Pesquisadora: na sua percepção, existem diferenças no domínio digital entre os alunos? Como você avalia essas diferenças, caso existam?

Informante-chave (profissional da escola):

Eixo 5: cultura escolar e comunicação

Pesquisadora: o que a escola valoriza e comunica em seus murais, site ou redes sociais? Qual é a 'imagem' que a escola projeta para a comunidade?

Informante-chave (profissional da escola):

Pesquisadora: a escola realiza ações institucionais (palestras, projetos) para debater temas como '*fake news*', *cyberbullying* ou o uso crítico das redes sociais?

Informante-chave (profissional da escola):

Pesquisadora: gostaria de acrescentar algo sobre a relação dos alunos com a tecnologia que não tenhamos abordado?

Informante-chave (profissional da escola):

PRODUTO EDUCACIONAL: HORIZONTE INVISÍVEL - O VIDEODOCUMENTÁRIO NO DESVELAMENTO DAS DESIGUALDADES DE CAPITAL TECNOLÓGICO

1. INTRODUÇÃO

A conjuntura educacional contemporânea denota um descompasso que urge atenção: ao mesmo tempo que o *ciberespaço* é anunciado como o novo território da inteligência coletiva (Lévy, 2003), a materialidade das escolas públicas brasileiras apresenta um déficit tecnológico que confirma a persistência de desigualdades estruturais. Este trabalho, caracterizado metodologicamente como uma pesquisa-ação, não se limita a diagnosticar uma carência infraestrutural, mas investiga uma disparidade sistêmica de oportunidades. De acordo com o relatório da OCDE (2023), enquanto a média de acesso a computadores nos países desenvolvidos é de 84%, no Brasil esse índice cai para 53%, revelando que quase metade dos estudantes brasileiros inicia sua trajetória digital em profunda desvantagem material.

Tal assimetria manifesta-se no desacerto entre a interdição e a prática: enquanto o uso de dispositivos móveis, notadamente o telefone celular, é sumariamente proibido no ambiente escolar (Brasil, 2025), o *habitus* digital do estudante é forjado solitariamente no espaço doméstico. O paradoxo é evidente: a escola veta o principal, e por vezes único, instrumento de conectividade do aluno, sem oferecer uma alternativa institucional à altura. Sob essa ótica, o acesso à tecnologia não é um elemento neutro; ele constitui, como define a Teoria Crítica da Tecnologia de Andrew Feenberg (2013), um terreno de luta política e social em que se decide sobre o direito ao futuro e a permanência na invisibilidade.

A análise aqui empreendida debruça-se sobre a gênese e os fundamentos teóricos do videodocumentário intitulado "Horizonte Invisível", concebido como o Produto Educacional (PE) desta investigação. A obra utiliza a linguagem audiovisual para materializar o que Bourdieu (1998) classifica como a reprodução das desigualdades por meio do capital cultural. Ao contrastar a complexidade normativa do Complemento BNCC Computação (2022) com a realidade de professores sobrecarregados e discentes cujo "plano de dados restrito" dita o limite do acesso ao saber, o documentário busca converter o diagnóstico sociológico em uma ferramenta de pedagogia pública (Giroux, 1997).

A escolha pelo formato documental justifica-se pela necessidade de tornar o conflito manifesto. Como argumenta Kellner (2001), a cultura da mídia contemporânea exige multiletramentos que permitam ao sujeito não apenas consumir, mas produzir criticamente.

Nesse cenário, o videodocumentário atua como uma ferramenta de contranarrativa que confere visibilidade àquilo que as propagandas oficiais sobre “escola conectada” tendem a ocultar. Produzir imagens no cotidiano da escola pública representa, portanto, um exercício de autonomia intelectual; é o momento em que professores e alunos disputam os sentidos da técnica, denunciando o “*glitch*” de um sistema que oscila entre a interdição do celular e a precariedade dos laboratórios de informática.

O vídeo atua, assim, como um dispositivo de escuta sensível, transformando a observação dessa dicotomia em um Produto Educacional que centraliza a mobilização da linguagem audiovisual como mediadora da reflexão crítica sobre o *habitus* digital e sobre os entraves que obstruem a passagem do domínio técnico para a efetiva autonomia intelectual.

O material organiza-se em quatro seções distintas. Inicialmente, discute-se o referencial teórico que sustenta a relação entre capital cultural e letramento digital, fundindo as perspectivas de Bourdieu, Feenberg e Freire. Em um segundo momento, discute-se a natureza do Produto Educacional, situando-o na interseção dialética entre as exigências normativas e o compromisso com a transformação do cotidiano docente. A terceira seção dedica-se à análise do videodocumentário enquanto dispositivo de mediação crítica na linhagem da Educomunicação (Soares, 2011). Por fim, a quarta seção explora como sua construção narrativa foi projetada para reafirmar a autoridade pedagógica do magistério frente ao abismo digital.

Longe de oferecer soluções técnicas simplistas, o vídeo busca legitimar a angústia docente diante da infraestrutura deficitária e da precariedade material que atinge seus alunos. Ao expor essa realidade, o material fomenta o potencial da metacognição (Perrenoud, 1999) como o ato de o professor analisar sua própria condição de trabalho e retomar o papel de líder do debate educativo. O vídeo atua como um suporte que retira o docente da posição de espectador da exclusão para posicioná-lo como articulador crítico. Ainda nesta etapa, detalha-se a metodologia de construção deste recurso sob a ótica da pesquisa-ação, descrevendo a elaboração do roteiro e o tratamento dos dados fundamentados em Bardin (2016) e Gatti (2006), em diálogo com as trajetórias da investigação educacional propostas por André (2013). As considerações finais sintetizam os achados, reafirmando a urgência de políticas que transcendam a mera entrega de equipamentos e alcancem a garantia do direito à produção de cultura na era algorítmica.

2. ENTRE O HABITUS E A EMANCIPAÇÃO: AS ENGRENAGENS TEÓRICAS DA EXCLUSÃO E DA AUTONOMIA

2.1 A reprodução social na tela: Bourdieu e o *habitus* digital

A análise das disparidades educacionais na era digital demanda a mobilização do aporte teórico da sociologia de Pierre Bourdieu (1998, 2007). Para o autor, o sistema de ensino não é um campo neutro de meritocracia, mas um aparelho que tende a reproduzir as estruturas de classe ao valorizar o capital cultural que os alunos já trazem de seus ambientes familiares. No contexto do videodocumentário "Horizonte Invisível", esse fenômeno transpõe-se para o ambiente digital: o acesso físico à máquina (computador ou celular) não anula a desigualdade se o indivíduo não possui o "capital cultural incorporado" necessário para decodificar a lógica da ferramenta.

Essa dinâmica ilustra o conceito de mero déficit de equipamentos para uma estratificação sociotécnica profunda (Van Dijk, 2006), em que a exclusão transita do acesso material para o domínio de habilidades operacionais e estratégicas. No território mineiro, a tecnologia torna-se um 'bem posicional': um recurso escasso que amplifica a exclusão. Enquanto o *habitus* do herdeiro digital converte o aparato em produção de saber, o despossuído de capital cultural é induzido ao consumo passivo, perpetuando o ciclo de marginalização.

A discussão sobre a natureza digital do capital cultural ganhou densidade com Selwyn (2004), ao demonstrar que o *habitus* tecnológico precede o acesso material. No debate contemporâneo, essa discussão é fortalecida por Casillas, Ramírez e Ortiz (2014), que sistematizam o conceito de capital tecnológico. Para os autores, essa nova espécie de capital reflete a estrutura bourdieusiana em três estados: o incorporado (saberes e habilidades), o objetivado (posse de bens) e o institucionalizado (certificações). O capital tecnológico, portanto, não se esgota na posse do dispositivo, mas na capacidade discursiva e analítica de operar o imprevisto — dimensão em que a precariedade das escolas públicas mineiras constantemente interrompe.

Embora a proposição original desses pesquisadores foque no contexto mexicano, sua estrutura analítica revela-se altamente produtiva quando transposta para a Educação Básica brasileira. Dentro da realidade observada, as categorias teóricas ganham materialidade: o *habitus* manifesta-se na hesitação ou na fluidez diante do algoritmo, revelando as distinções que o conceito de 'nativos digitais' — duramente refutado por Selwyn (2011) — tenta ocultar sob uma falsa ideia de universalidade técnica.

Esta dissonância entre o "uso para o lazer" e o "saber produzir" é evidenciada pela observação do Professor Vítor: *Os alunos sentem dificuldade em comandos básicos de PC para tarefas que fazem facilmente no celular* (Santos, 2026). Esse dado reforça que o letramento digital exige uma transição cognitiva do consumo passivo (*mobile*) para a produção ativa (PC). Ao penalizar o estudante cujo único contato com a cultura digital é mediado pela precariedade de um *smartphone* com dados limitados, a tecnologia atua como um catalisador de novas formas de marginalização.

Ademais, é preciso considerar o que Bourdieu e Passeron (2014) definem como "violência simbólica". Quando a BNCC Computação (2022) exige competências complexas sem prover as condições materiais e simbólicas para sua aquisição, ela exerce uma forma de violência sobre o aluno e o professor. O videodocumentário captura esse "sentimento de inadequação", que o material audiovisual materializa através da estética do *glitch* (ruptura de sistema), simbolizando que, para certos estratos sociais, o sistema 'travou' antes mesmo da partida. A oferta de capacitação via AVAMEC revela-se insuficiente ao pressupor um domínio técnico que muitos professores ainda não puderam sedimentar, transferindo ao magistério a responsabilidade individual por um fracasso que é, na realidade, estrutural.

2.2 A não-neutralidade da técnica em Andrew Feenberg: o design como escolha política

A compreensão do fenômeno tecnológico na educação exige a superação do instrumentalismo e do determinismo. Contrapondo-se a essas correntes, Andrew Feenberg (2013) estabelece que a tecnologia é uma "cena de luta" política, cujos valores se cristalizam em seu *design*. Sob esse viés, o uso deficitário dos laboratórios não é um erro acidental, mas o resultado de um código técnico que prioriza a manutenção da estrutura burocrática em detrimento da emancipação.

Dentro da configuração exposta, o laboratório revela-se como a materialização de uma hegemonia tecnológica. A não-neutralidade da gestão pública revela que o que o Estado projeta como um sistema funcional, na prática escolar, configura um "design da escassez" — uma estratégia de governança que mantém a escola pública em um estado de obsolescência perante as demandas do mercado. A implementação de diretrizes desassociada da sustentabilidade material promove uma colonização da esfera escolar, em que pacotes tecnológicos ignoram a sobrecarga docente e a alta rotatividade de professores, comprometendo a cultura digital.

A proposição de Feenberg (2013) permite analisar o receio do docente como uma reação

à imposição de uma técnica que lhe nega o propósito objetivo (*technê*). Essa hesitação revela a ausência de um "ajuste secundário", processo em que os usuários participam da apropriação da técnica. Entretanto, Feenberg (2013) propõe a racionalização subversiva como caminho para a democratização. Se o *design* é uma escolha política, a resistência docente e as estratégias de sobrevivência retratadas neste Produto Educacional representam a busca por uma margem de manobra. Redesenhar a tecnologia nas escolas implica pautar o código técnico pela ética da inclusão, transformando o artefato digital de uma "vitrine" governamental em um instrumento de ação coletiva e emancipação.

2.3 Da inteligência coletiva à autonomia: a afirmação do Capital de Prompt

Se as seções anteriores desvelaram as amarras estruturais (Bourdieu, 2023 [1970]) e técnicas (Feenberg, 2013), esta seção busca, nos discursos da escola pública, as possibilidades de agência. O projeto da "Inteligência Coletiva" de Lévy (2003) propõe que o *ciberespaço* funcione como um dispositivo de mutualização de saberes. No entanto, os dados empíricos revelam que essa inteligência permanece fragmentada por barreiras de classe que a rede, por si só, é incapaz de dissolver. As vozes que conduzem a obra audiovisual atestam essa realidade: ao serem questionados sobre o futuro, estudantes como Carla afirmam que: *em alguns lugares, o ensino sobre tecnologia é mais avançado*; enquanto Jonas reconhece que outros estudantes, munidos de melhores condições, *podem ser melhores que eu* (Santos, 2026).

Para Lévy (2003), a mobilização de competências exige mais do que conectividade; exige interposição. Contudo, os dados do Cetic.br (2024) revelam que apenas uma minoria dos laboratórios escolares oferece condições de uso efetivo, cenário materializado no relato de Carla sobre a dificuldade de acesso físico ao laboratório, sempre ocupado ou inacessível. Esse "deserto material" é ratificado pelo baixo desempenho brasileiro em letramento digital no PISA (OCDE, 2023), sugerindo que a simples inserção de dispositivos não promove a apropriação intelectual, demandando um redirecionamento pedagógico fundamentado na convergência estratégica entre Freire (1996) e Saviani (2012).

Se para Freire o ensinar exige a criação de condições para a produção do conhecimento, para Saviani essas condições dependem do acesso ao saber sistematizado. No cenário digital, a "curiosidade epistemológica" freireana só se materializa quando o sujeito possui o instrumental teórico para interpelar a tecnologia. Sem o domínio do conhecimento historicamente acumulado, o estudante permanece em uma "educação bancária digital", consumindo

fragmentos informacionais sem a capacidade de síntese crítica. Tal lacuna é exposta no depoimento de Maria que, embora inserida em um módulo técnico, não consegue definir o conceito de letramento digital, admitindo que o termo "*parece perto, mas não sei bem*" (Santos, 2026).

O videodocumentário busca estimular a superação dessa subserviência digital, em que o aluno permanece subordinado à lógica do artefato. Essa passividade é admitida por Jonas ao citar a "*preguiça*" como entrave ao aprendizado, enquanto Júlia observa, com lucidez, a natureza do algoritmo: "*entrega exatamente o que a gente pediu*" e pode "*colocar informações falsas para agradar a gente*" (Santos, 2026). Estas constatações reforçam a necessidade da categoria Capital de *Prompt*. Afastando-se de uma definição meramente instrumental, o Capital de *Prompt* é a manifestação do capital cultural incorporado na interface com a Inteligência Artificial. Não se trata de um comando técnico, mas da mobilização do repertório abstrato e da precisão linguística para exercer a governança sobre o algoritmo. Como observou Júlia, a qualidade da resposta da IA é diretamente proporcional à densidade intelectual da pergunta formulada.

A subversão desta lógica de passividade é personificada na prática do professor Vitor que, diante da obsolescência das máquinas, opera uma racionalização subversiva (Feenberg, 2013) ao adotar o *Google Colab* como plataforma universal. O docente subverte a limitação física imposta pelo Estado para garantir a viabilidade da *techné*, instituindo a Pedagogia da Tradução Sociotécnica. Nela, o professor atua como a ponte que guia o aluno da escassez material para a soberania digital, garantindo o acesso ao código necessário para disputar os sentidos da realidade contemporânea. O Produto Educacional "Horizonte Invisível" situa-se nessa intersecção: utiliza o audiovisual para desvelar as estruturas de reprodução e reafirmar que a soberania digital na escola pública é o resultado da ocupação política e pedagógica do *ciberespaço*.

3. O VIDEODOCUMENTÁRIO COMO DISPOSITIVO DE ESCUTA E MEDIAÇÃO CRÍTICA

Ao optar pelo videodocumentário como Produto Educacional, esta pesquisa desloca-se da transmissão passiva de conteúdos para a construção de um aparato de escuta e visualidade. Em contraposição à "videoaula", que frequentemente reproduz a estrutura expositiva tradicional e unidirecional, o documentário possui uma linhagem investigativa que, nas palavras de Nichols (2005), oferece uma "representação da realidade" capaz de interpelar o espectador e convocá-lo ao debate ético. O vídeo insere-se no domínio da Educomunicação, compreendida aqui não apenas como um recurso didático, mas como um campo de intervenção político-pedagógica que visa à gestão democrática da comunicação no espaço escolar (Soares, 2011). Sob esta perspectiva, o produto busca romper a hierarquia da informação, promovendo o que o autor define como 'ecossistemas comunicativos' que favorecem o diálogo e a produção crítica de sentidos.

A arquitetura do videodocumentário 'Horizonte Invisível' estrutura-se como um exercício de sociologia reflexiva. Ao registrar os depoimentos de docentes e discentes cujas realidades são fragmentadas pelo acesso precário, o vídeo atua como um instrumento capaz de evidenciar as contradições do campo educacional. A estética adotada, que funde a tradição do relevo mineiro com a visualidade disruptiva do *glitch*, materializa a falha da promessa tecnológica. O erro de sistema deixa de ser uma imperfeição técnica para tornar-se uma metáfora política: é o sinal visual de que o contrato social da educação digital foi rompido para o estudante da periferia. Essa ruptura estética dialoga diretamente com a ausência do Capital de *Prompt*: no qual o sistema 'trava' (o *glitch*) e revela-se a impossibilidade de uma interação soberana com a técnica. Esse processo estético-pedagógico alinha-se à crítica frankfurtiana (Adorno; Horkheimer, 1985), utilizando a imagem para desconstruir a narrativa idealizada da técnica e revelar as disparidades impostas pela racionalidade instrumental.

Nesse processo, a linguagem audiovisual opera uma alfabetização visual crítica. Conforme postula Lévy (1999), a transição para a cultura digital exige mais do que a simples operação de dispositivos; demanda a compreensão das tecnologias como um ambiente de produção de subjetividade. O videodocumentário, ao expor as evidências da exclusão, convida o docente e o discente a analisarem a técnica como um fenômeno político. A montagem cinematográfica — o corte, o ritmo, a sonoridade — é utilizada aqui como um recurso argumentativo: o chiado da imagem sem sinal não é um adereço, mas a denúncia visual da interdição ao conhecimento sistematizado (Saviani, 2012) que atinge os estratos socialmente

desfavorecidos.

Ademais, a produção documental como PE carrega a responsabilidade de democratizar o saber acadêmico. Para Freire (1996), a prática educativa é indissociável de uma postura ética que visa à transformação social. O videodocumentário cumpre essa função ao converter dados estatísticos em narrativas humanas. Ele permite que o conceito de *habitus* (Bourdieu, 2007) seja identificado no gesto do discente que busca sinal de rede em áreas de exclusão. Essa transposição não reduz a complexidade teórica; ao contrário, opera uma tradução sociotécnica que devolve o protagonismo aos sujeitos que, historicamente, foram apenas objetos de pesquisa.

A originalidade desta abordagem reside na superação da passividade do espectador. O documentário é projetado como um meio dialógico, estruturado por questionamentos que estimulam a reflexão social. O objetivo final é que o produto atue como um disparador de debates, em que a narrativa se completa apenas com a recepção e a mediação do público. Ao articular a estética documental de Nichols (2005) em consonância com a necessidade de tornar visíveis as estruturas de dominação e exclusão — princípio fundamental da sociologia de Bourdieu (2007) —, esse Produto Educacional reafirma o papel do vídeo como uma tecnologia de mediação. Ele é capaz de dar visualidade ao que é socialmente negligenciado, transformando o 'horizonte' de exclusão em um espaço de possibilidade e resistência pedagógica.

4. PLANEJAMENTO E CONSTRUÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Para viabilizar este PE, a produção seguiu um rigoroso protocolo de *design* educacional aplicado, utilizando como matéria-prima as evidências do estudo de caso prévio (Yin, 2001). Diferentemente de um registro meramente expositivo, o planejamento estruturou-se em três etapas operacionais que subordinam o tempo técnico ao rigor da análise sociológica: imersão e categorização; roteirização teórica; e pós-produção analítica. A etapa de imersão baseou-se na identificação das lacunas da educação mineira, capturando as "lógicas da prática" (Bourdieu, 2009) que regem o cotidiano docente. Essa fase se consolidou após a categorização dos dados obtidos via entrevistas e depoimento (com professores e alunos), o que assegurou que o roteiro respondesse à lacuna entre a obrigatoriedade legal e a precariedade material.

A roteirização teórica traduziu os conceitos de Bourdieu, Feenberg e Lévy em linguagem audiovisual, estruturando a narrativa em quatro atos: o silêncio digital, o *habitus*, a precarização e as perspectivas de futuro (a dúvida). Neste último ato, a narrativa aponta para a necessidade de uma 'soberania de comando', reafirmando que a emancipação na era da inteligência artificial depende da mobilização do Capital de *Prompt* como recurso de resistência. Conforme Nichols (2005), buscou-se criar uma narrativa que interpelasse o espectador, utilizando elementos visuais para materializar a invisibilidade do capital tecnológico em Minas Gerais.

Na pós-produção, a edição foi compreendida como um ato de pensamento crítico. A inserção do *glitch* e a trilha sonora processada eletronicamente foram planejadas para causar estranhamento e ruptura. Essa escolha fundamenta-se na necessidade de desnaturalizar a escassez, transformando a falha técnica em uma ferramenta de conscientização política. No que tange à responsabilidade ética, a construção seguiu rigorosamente os protocolos de pesquisa com seres humanos, assegurando o anonimato dos discentes por meio de pseudônimos e da preservação de identidades sensíveis, com todos os termos de consentimento devidamente assinados.

Em suma, o videodocumentário 'Horizonte Invisível' representa a materialização de uma práxis que une a técnica audiovisual à ética pedagógica. O produto final transcende o registro documental para se tornar uma intervenção no campo da educação básica, funcionando como um dispositivo de fortalecimento da autonomia (Freire, 1996) e da agência dos sujeitos frente às novas fronteiras da desigualdade digital.

5. A ESCASSEZ MATERIAL E A INJUNÇÃO NORMATIVA DA BNCC COMPUTAÇÃO

A análise da transição para a obrigatoriedade do complemento à BNCC Computação revela uma dissonância sistêmica que o videodocumentário "Horizonte Invisível" materializa: a coexistência de um discurso de vanguarda tecnológica com uma realidade de escassez material severa. A normativa ministerial justifica essa urgência sob o argumento de que:

É preciso garantir aos jovens, aprendizagens para atuar em uma sociedade em constante mudança, prepará-los para profissões que ainda não existem, para usar tecnologias que ainda não foram inventadas e para resolver problemas que ainda não conhecemos (BRASIL, 2018, p. 473).

Para compreender a distância entre o plano prescritivo e operacionalidade escolar, é imperativo analisar como a desigualdade se desloca da posse do enquadramento para a disparidade de habilidades operacionais e estratégicas. No cenário das Minas Gerais, o aluno enfrenta um bloqueio logo na base dessa pirâmide: sem uma conexão estável e dispositivos adequados, ele é impedido de desenvolver o acesso estratégico, que seria a capacidade de utilizar a informação para alcançar objetivos pessoais e profissionais. Por esse viés, a tecnologia, que deveria ser um 'bem primário' para a cidadania, torna-se um 'bem posicional', um recurso escasso que amplifica a exclusão e reafirma o 'prêmio de habilidades' apenas para as classes que já detêm o capital cultural necessário para navegar na rede.

Esse conflito ganha contornos agudos quando confrontado com as exigências do mercado de trabalho. O Relatório Futuro dos Empregos 2025 do Fórum Econômico Mundial aponta que cargos relacionados a IA e *Big Data* são os que mais crescem globalmente; contudo, o aluno da rede pública enfrenta o que Warschauer (2006) define como 'inclusão marginal'. Este fenômeno atualiza-se na era da inteligência artificial: o acesso físico precário (via celular) não se converte em agência, pois falta o patrimônio cognitivo necessário para a governança do algoritmo, o Capital de *Prompt*. Configura-se uma cidadania digital de alcance limitado, na qual a intermitência do sinal, principalmente na área rural, reduz a tecnologia a um objeto de consumo passivo. Diante disso, a UNESCO (2022) alerta que a tecnologia fornece novas alavancas de poder que podem tanto reprimir quanto emancipar, exigindo vigilância sobre a liberdade intelectual.

A aprendizagem pode ser reduzida ou ampliada nos espaços digitais; a tecnologia fornece novas alavancas de poder e controle que podem tanto reprimir como emancipar [...]. Devemos estar atentos para garantir que as transformações tecnológicas em curso nos ajudem a prosperar e não ameacem

o futuro das diversas formas de conhecimento ou da liberdade intelectual e criativa. (UNESCO, 2022, p. 07).

No videodocumentário, a limitação das aprendizagens é reflexo direto dos condicionantes do trabalho docente. O roteiro evidencia que a instabilidade dos vínculos profissionais dificulta a integração orgânica das tecnologias. O docente é pressionado por um modelo de gerencialismo educacional que condiciona o aporte de recursos, via metas de desempenho do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb, ao cumprimento de indicadores digitais meramente burocráticos, sem a devida contrapartida em infraestrutura física ou tempo para a elaboração pedagógica.

Observa-se uma incoerência normativa: a BNCC exige o pensamento computacional, enquanto a escola adota a interdição estratégica do uso de dispositivos móveis. Essa restrição, desacompanhada da oferta de meios de produção técnica (como estações de trabalho computacionais), inviabiliza a transição do uso intuitivo para o uso sistematizado. No videodocumentário, a opção estética pelo "*glitch*" sinaliza essa ruptura entre as diretrizes dos itinerários formativos e a materialidade das instituições. A autonomia, na perspectiva freiriana, pressupõe que a técnica seja submetida a uma finalidade ética e política, permitindo que o estudante transite da condição de consumidor para a de sujeito ativo no espaço digital.

6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: A FENOMENOLOGIA DA EXCLUSÃO

A imersão investigativa no cotidiano das instituições de ensino pesquisadas, aliada à análise dialética dos dados, permite apreender a dimensão material e simbólica da exclusão sociotécnica. Distante de uma mera descrição factual da ausência de recursos, essa chave analítica busca desvelar as camadas estruturais e subjetivas que operam na fronteira entre a técnica e o *habitus* das classes populares. Para fins de sistematização, a referida apreensão empírica organiza-se em sete dimensões interdependentes que fundamentam a arquitetura do Produto Educacional:

1. Cidadania de dados limitados (precariedade infraestrutural);
2. Soberania intermitente (instabilidade do acesso e autonomia);
3. Gestão da escassez (paliativos administrativos e institucionais);
4. Ambivalência ontológica do dispositivo (o *smartphone* entre a criminalização e a necessidade);
5. Ilusão da resposta pronta (passividade cognitiva e mimetismo);
6. Capital de *Prompt* (repertório intelectual e comando crítico);
7. Resistência pela escuta (a potência do fator humano frente à precariedade técnica).

6.1. Cidadania de dados limitados e a soberania intermitente

A materialidade da exclusão escolar desvela-se, de início, na conformação de uma "cidadania de dados limitados". A escuta atenta dos discentes evidencia como a precariedade infraestrutural restringe e fragmenta o processo de apropriação do saber elaborado. Como adverte Jan van Dijk (2005), as desigualdades no ecossistema digital não se estruturam de forma binária — entre os que possuem e os que não possuem acesso, mas se manifestam como uma desigualdade complexa de apropriação tecnológica, caracterizada por usos assimétricos decorrentes de condições materiais de conectividade desiguais.

Os depoimentos coletados atestam que a pesquisa escolar deixa de ser um ato contínuo de investigação para se tornar um evento sistematicamente interrompido pela instabilidade do sinal institucional ou pelo esgotamento das franquias privadas de dados móveis. O estudante Jonas sintetiza o impacto dessa exclusão: “Quando os dados móveis acabam ou a internet da escola cai, fica mais difícil para fazer trabalhos escolares... quem tem internet infinita pode

estudar por mais tempo... a gente acaba ficando um pouco para trás.” (Santos, 2026).

Essa interrupção sistemática submete o ato pedagógico a uma contingência econômica. A profundidade do saber e o tempo de maturação intelectual necessários à apropriação do conhecimento científico são sacrificados pela urgência de uma conexão efêmera e precária.

Essa "soberania intermitente" gera um distanciamento de desempenho que se manifesta na percepção discente de inferioridade competitiva frente aos pares de estratos sociais mais elevados, que já ingressaram no ambiente escolar com um capital tecnológico consolidado. A estudante Camila expõe essa percepção de desvantagem estrutural: *"Eu não consigo bater de frente com alguém que é riquinho... eles já cresceram programando"* (Santos, 2026).

Nesse horizonte, o capital tecnológico atua como o novo critério de segregação silenciosa, reatualizando os mecanismos de violência simbólica denunciados por Pierre Bourdieu (1998). A exclusão transcende a barreira do artefato técnico e atinge o nível simbólico: enquanto os estudantes das frações dominantes transitam em fluxos contínuos de informação legítima, as classes populares debatem-se contra a escassez de dados, consolidando uma hierarquia escolar na qual o controle do acesso técnico define quem pode reivindicar os espaços de protagonismo intelectual.

6.2. A ambivalência do dispositivo e a gestão da escassez

No âmbito institucional, a precariedade amalgama-se a uma cotidiana "gestão da escassez". O pragmatismo administrativo do "fazer o que é possível" muitas vezes atua como um véu ideológico que dissimula falhas sistêmicas do Estado. A instituição escolar vê-se impelida a gerenciar a distância intransponível entre o aluno conectado no recesso doméstico e aquele cuja única janela de acesso é o sinal instável da escola. Ao padronizar suas exigências curriculares e tratar de forma isonômica sujeitos imersos em abismos infraestruturais distintos, a escola incorre na injustiça de origem teorizada por Bourdieu (1998), cancelando o privilégio inicial sob o manto da neutralidade avaliativa.

É nesse cenário de privação que o dispositivo móvel adquire uma ontologia ambivalente no espaço escolar. O *smartphone* é, concomitantemente, criminalizado pela gestão escolar como o vetor absoluto da distração e da quebra da ordem disciplinar, e erigido por professores como o único terminal viável de mediação com a rede, dada a obsolescência crônica ou a inoperância dos laboratórios de informática. Essa dissonância reflete os pânico morais em torno das mídias digitais analisados por Sonia Livingstone (2011), situação na qual a instituição,

face à incapacidade de integrar criticamente a tecnologia ao currículo, responde por meio de dispositivos estritamente repressivos e normativos.

Esta contradição é vivenciada pelos estudantes em seu cotidiano. Um dos discentes relata a arbitrariedade da norma restritiva: *“A professora pede pra pesquisar, mas se tirar o celular do bolso, a diretora recolhe”*. A proibição radical e descontextualizada ignora o colapso logístico do ambiente escolar. A estudante Julia corrobora essa percepção ao descrever os entraves burocráticos e espaciais: *Acaba que às vezes a gente precisa de pesquisar alguma coisa rápida e até que a gente saia da sala e venha até o laboratório... às vezes não tem computador disponível porque tem outras salas usando*. (Santos, 2026).

A escola vive, portanto, um descompasso estrutural: exige as competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mas interdita as condições materiais mínimas de sua realização. Diante disso, o estudante Marcos aponta que a superação da crise não reside na punição disciplinar, mas na responsabilidade do Estado: *“Se a gente não pode usar o celular, então a gente devia ter as coisas atualizadas... o governo deve providenciar equipamentos para ter essa substituição”*.

Essas tensões ganham contornos mais nítidos quando confrontadas com as perspectivas docentes, cujos dados empíricos robustecem a análise sociológica das condições de trabalho neste campo. O professor Vítor defende a manutenção da restrição amparado na necessidade de preservação de uma disciplina cognitiva, delimitando o computador como o *“espaço do trabalho”* e o celular como o *“espaço da distração”*. Ele revela, contudo, o entrave burocrático que engessa a escola: *“a manutenção dos laboratórios depende de solicitações à SRE, o que pode ser um processo demorado”* (Santos, 2026).

Em contrapartida, a professora Josiane tensiona essa visão ao afirmar que o cumprimento das diretrizes curriculares da BNCC *“não significa fazer milagres tecnológicos”*, mas demanda o fomento do pensamento crítico sobre a técnica. Ela denuncia que a proibição legal do celular, embora legítima em seu intuito disciplinar, eliminou a única alternativa tática que supria a falta crônica de equipamentos estatais: *“Antes da proibição, ele [o celular] era utilizado como uma ferramenta para suprir a falta de equipamentos... com a proibição, o acesso ficou limitado”*. Josiane pontua que a pressão institucional e o receio de fraturar a coesão da equipe diretiva inibem a autonomia pedagógica de gerenciar a exceção legal para fins didáticos, convertendo a norma em um gesso administrativo (Santos, 2026).

As perspectivas docentes complementam e tensionam essa análise. O professor Vítor defende a proibição pautado em uma rígida separação cognitiva, definindo o laboratório de

informática como o “espaço do trabalho” e o celular como o “espaço da distração”. Contudo, ele próprio escancara a inoperância do sistema ao apontar que a manutenção desses laboratórios “depende de solicitações à Superintendência Regional de Ensino - SRE, o que pode ser um processo demorado” (Santos, 2026). Em contraste dialético, a professora Josiane destaca que o cumprimento das diretrizes da BNCC “*não significa fazer milagres tecnológicos*”, mas focar no desenvolvimento do pensamento crítico. Ela denuncia que a proibição indiscriminada eliminou a principal tática de sobrevivência pedagógica que compensava a falência infraestrutural do Estado: “*Antes da proibição, ele [o celular] era utilizado como uma ferramenta para suprir a falta de equipamentos... com a proibição, o acesso ficou limitado*”.

Josiane pontua que a pressão institucional e o receio de se “*indispor com a equipe*” tornam inviável a aplicação da exceção pedagógica prevista em lei (Santos, 2026). Este dado empírico é de suma relevância, pois desvela o silenciamento da práxis docente pelas engrenagens burocráticas. O “medo de se indispor” não reflete uma fragilidade individual da professora, mas a manifestação de um *habitus* institucional conservador que prioriza o controle disciplinar normativo em detrimento da autonomia intelectual. Ao interditar o docente de exercer a direção intencional do ensino (Saviani, 2012) por meio da única tecnologia acessível, a microfísica do poder escolar transforma a salvaguarda legal em letra morta. Instaura-se, assim, uma dupla exclusão: o Estado omite a infraestrutura física, e a cultura institucional pune o professor que tenta viabilizar o letramento digital por vias alternativas. Nessa tessitura, o apagamento da agência docente sabota qualquer possibilidade de construção do Capital de *Prompt*, relegando o professor ao papel de vigia de aparelhos e o estudante à condição de indigente tecnológico.

6.3. Ilusão da resposta pronta e o Capital de Prompt

A reprodução social adquire sua face mais sofisticada na dimensão cognitiva, expressa aqui na categoria “Ilusão da resposta pronta”. Os dados empíricos demonstram que o acesso físico à rede, por si só, é incapaz de gerar autonomia intelectual ou processos de metacognição (Perrenoud, 1999). Pelo contrário, a fluidez irrefletida dos sistemas de busca, engendra uma passividade cognitiva e um mimetismo que esvaziam o potencial investigativo do aluno. A fala do estudante Lucas expõe, sem subterfúgios, esse esvaziamento: “*Eu particularmente uso para só pesquisar mesmo, sem ler, sem nada, eu só copio... eu não quero aprender, eu só quero copiar e ganhar visto*”. (Santos, 2026)

Essa dinâmica desvela que a "inteligência coletiva" postulada por Pierre Lévy (1999) não se realiza de forma espontânea; ela é estritamente condicionada por um letramento digital crítico prévio. A dissociação entre o mero manuseio técnico do dispositivo e a apropriação científica do conhecimento é elucidada pelo Professor Dr. Braian Veloso (UFLA), cujas reflexões dão o norte epistemológico a esta seção:

Compreender como a tecnologia cria outras lógicas de controle, como ela influencia as relações de trabalho, como ela influencia a produção e disseminação de conhecimento. Então, um letrado digital é aquele que sabe usar tecnicamente recursos tecnológicos, mas muito mais do que isso, ele compreende a relação desses recursos com a sociedade, com a produção do conhecimento, com a produção das subjetividades, com a própria história da humanidade. Então, é uma compreensão crítica, né? É um uso consciente e crítico dessas tecnologias. [...] O letramento digital que precisa ser desenvolvido na educação básica [...] nos ajuda a fazer leitura de mundo, não só usar a tecnologia para fins diversos, muitas vezes de entretenimento, mas compreender o que essas tecnologias significam. (VELOSO, 2026).

A reflexão de Veloso (2026) lança luz sobre o paradoxo capturado pelas lentes do videodocumentário "Horizonte Invisível". Os dados evidenciam que a notável destreza motora dos jovens no manuseio de redes sociais não se traduz em letramento crítico; pelo contrário, camufla uma profunda incapacidade de decifrar as engrenagens algorítmicas que gerenciam suas próprias vidas e escolhas. É exatamente nessa fissura entre a fluência de uso operacional e a cegueira estrutural que a exclusão local se conecta a dinâmicas globais. Ao interagir com a interface desprovido do saber sistematizado, o estudante não apenas consome entretenimento de forma acrítica, mas converte sua subjetividade e sua atenção em dados monetizáveis.

Somente a partir da constatação dessa vulnerabilidade empírica é possível materializar, no chão da escola pública, a gravidade do que Éric Sadin (2018) conceitua como a 'silicolonização do mundo'. Ao ser negado ao aluno o letramento que embasa o Capital de *Prompt*, a instituição o entrega desarmado à opacidade das *Big Techs*. A plataformação da educação deixa de ser, portanto, uma modernização técnica, revelando-se como um mecanismo de sujeição silenciosa. Essa complexidade amplia-se ainda mais com a emergência da Inteligência Artificial Generativa. Segundo Veloso, o repertório intelectual torna-se a única âncora capaz de definir se o usuário será mestre ou laçao das novas ferramentas.

Essa assimetria cognitiva complexifica-se de forma dramática diante da consolidação da Inteligência Artificial Generativa (IAG). O referencial trazido por Veloso (2026) aponta que o repertório cultural clássico e universal do estudante torna-se a única salvaguarda capaz de definir se o sujeito exercerá a soberania ou a subserviência diante dessas interfaces:

Todo esse debate ele se complexifica hoje com a inteligência artificial generativa. [...] A IA ela pode alucinar, então ela pode apresentar conteúdos sem um respaldo factual, então sem às vezes uma comprovação científica. [...] E a gente precisa compreender para formar cidadãos críticos que saibam utilizar essas ferramentas, que compreendam essas ferramentas e que ocupem espaços inclusive de decidir sobre como essas ferramentas devem ou não ser usadas. (VELOSO, 2026).

Fica patente, à luz dessa advertência, a invisibilidade das competências do futuro. Na realidade investiga, termos normativos como "pensamento computacional" soam ininteligíveis, como afirma o aluno Nilson: “*esse negócio de lógica e código parece coisa de outro mundo, aqui na escola a gente mal consegue ligar o pc*”. A distância entre a exigência normativa e a percepção do aluno — que reduz o letramento ao uso do *Word*, como aponta o aluno Pedro — evidencia o abismo de capital cultural. Essa cisão entre o currículo prescrito e o vivido endossa a tese de Feenberg (2013): ao postular a tecnologia como neutra, as políticas educacionais ignoram que a técnica, se não for apropriada cultural e criticamente, serve unicamente para a hipertrofia do poder das elites que já a detêm.

É nessa perspectiva de formação cidadã, que surge a categoria analítica operacional, denominada neste trabalho como Capital de *Prompt*, a capacidade técnica de formular comandos que extraiam o potencial das tecnologias sem sucumbir a informações sem lastro factual.

6.4. Resistência pela mediação pedagógica e a práxis interventiva

Por fim, a densa teia de contradições mapeada ao longo desta investigação culmina na sétima e última dimensão analítica: a "Resistência pela Escuta". É neste ponto que a pesquisa (Thiollent, 2011) se legitima fundamentalmente no texto, distanciando-se de uma escolha metodológica protocolar para se firmar como práxis interventiva. As etapas de construção do Produto Educacional, que envolveram a escuta reflexiva nas entrevistas, a coautoria social na roteirização e o tensionamento crítico dos discursos na pós-produção, transcenderam o modelo extrativista de mera coleta de dados. Esse processo dialético converteu o desenvolvimento do videodocumentário em um dispositivo de autoanálise institucional, permitindo que professores e estudantes transitassem da condição de objetos de estudo para a de sujeitos conscientes de seus condicionamentos estruturais.

Foi essa imersão metodológica que desvelou o que se pode conceituar sociologicamente como a infraestrutura viva da agência pedagógica. Trata-se da centralidade do fator humano

que atua como polo de resistência e sustentação ética em meio ao desmonte material da escola pública. Evidencia-se que, apesar da obsolescência tecnológica intencional promovida pelo Estado, a escola resiste no gesto político e afetivo do corpo docente, ainda que a arquitetura física sabote sistematicamente essa intencionalidade. A estudante Beatriz relata, com a crueza da vivência imediata, o cerceamento material que atravessa o cotidiano escolar: *Os professores sofrem muito... até para fazer chamada online precisa da internet e não consegue... tem só duas tomadas na sala porque as outras estão no ventilador.* (Santos, 2026).

O depoimento de Beatriz expõe que a precariedade infraestrutural atinge diretamente o corpo e o tempo do trabalho pedagógico. Contudo, o ato de externalizar essas vivências diante das câmeras e de transformá-las em narrativa estética provocou nos participantes um movimento dialético de distanciamento crítico. O documentário funcionou como o dispositivo de leitura crítica sugerido por Veloso (2026), propiciando a transição da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica de matiz freiriano (Freire, 1996). Ao se enxergarem na tela e decodificarem o "Horizonte Invisível" da automação e da escassez, estudantes e professores reconheceram-se não como vítimas passivas de uma falha técnica, mas como sujeitos históricos conscientes de que a submissão algorítmica não é um destino biológico, mas uma construção política passível de contestação.

Conclui-se que o êxito da democratização digital não reside na distribuição instrumental de dispositivos materiais, mas na capacidade política de desestabilizar a reprodução social. A viabilidade de uma autêntica Pedagogia da Tradução Sociotécnica e a consequente mobilização do Capital de *Prompt* dependem, indissociavelmente, da salvaguarda dessa infraestrutura viva da agência pedagógica. Qualquer investimento estatal, se desprovido do fortalecimento da dignidade docente e da garantia do conhecimento sistematizado como vetor inegociável da soberania intelectual, redundará apenas em um simulacro de modernização tecnológica a serviço da barbárie.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção do videodocumentário "Horizonte Invisível" representa a materialização de um percurso teórico-metodológico que articula a práxis audiovisual ao compromisso crítico-político da Sociologia da Educação. O percurso investigativo ora concluído permite um veredito de natureza estrutural: a revolução digital, quando despida de intencionalidade de Estado, deixa de ser um vetor de democratização para atuar como um dos mais opacos mecanismos de reprodução das assimetrias de classe. Descortinar as camadas de invisibilidade que sustentam o abismo sociotécnico nas escolas públicas mineiras revelou que o letramento digital não é uma competência técnica neutra, mas um autêntico campo de disputas políticas e simbólicas (Bourdieu, 1989). Nele, a posse do saber tecnológico funciona como um novo capital cultural que legitima hierarquias preexistentes, convertendo a exclusão social em um veredito supostamente técnico, e não político.

Os resultados demonstram que o propalado "deserto digital" não é um lapso geográfico, mas o subproduto de um código político de exclusão. A exigência do cumprimento das diretrizes do Complemento à BNCC Computação (Brasil, 2022) sobre ombros docentes sobrecarregados e laboratórios inoperantes consagra o que a estratificação sociotécnica do ambiente escolar. Para o estudante da rede pública, o acesso precário via dispositivos móveis e planos limitados não configura inclusão; antes, institui uma "cidadania digital de segunda classe", na qual o direito à educação torna-se uma mercadoria intermitente, volátil e delimitada pela capacidade de recarga de créditos.

No que tange à dimensão docente, a pesquisa evidenciou que a precarização do saber e do vínculo profissional é o maior entrave à inovação. Não há autonomia pedagógica sem a segurança material da profissionalidade. Ao transformar a angústia compartilhada do magistério e a carência do aluno em um artefato estético de circulação aberta, este Produto Educacional busca eximir o professor da culpa individualizada pelo fracasso tecnológico. Reitera-se que a política contemporânea de implementação da BNCC (2022) que ignore a valorização radical da carreira docente e a garantia de infraestrutura de ponta será apenas um simulacro de progresso — uma maquiagem técnica sobre uma estrutura que ainda opera sob a lógica da escassez.

Uma contribuição central deste estudo reside na relativização dialética da noção de "nativo digital" (Prensky, 2001). Em consonância com as discussões suscitadas no primeiro artigo desta dissertação, as evidências empíricas atestam que o jovem das periferias possui uma inegável agência operacional e fluência nas interfaces de tela voltadas ao entretenimento;

contudo, ele carece de mediação escolar intencional e sistemática para converter a informação dispersa em conhecimento elaborado. Sem o letramento digital crítico capitaneado pela escola, o potencial democratizador da “inteligência coletiva” permanece uma utopia restrita à superfície do consumo. A estética do erro (*glitch*) mobilizada na obra audiovisual atua como uma metáfora visual de que a engrenagem social está interdita para uma parcela significativa da população.

Embora esta produção (PE) reconheça os limites de não abarcar a totalidade do território mineiro, os achados são sintomáticos de um problema estrutural nacional. O investimento futuro deve priorizar a infraestrutura viva da educação: o aporte financeiro em tecnologia sem a garantia da dignidade do magistério reduz-se a uma transferência espúria de recursos públicos para o mercado de *software*. A verdadeira conexão pedagógica inicia-se na valorização humana de quem ensina. Em suma, a tecnologia na educação só é revolucionária se for capaz de libertar o sujeito da subalternidade técnica. O "Horizonte Invisível" mapeado nesta pesquisa precisa ser transposto por uma Pedagogia da Tradução Sociotécnica que universalize o saber complexo, garantindo que o código algorítmico e o Capital de *Prompt* estejam, definitivamente, a serviço do pão, da arte e da autonomia intelectual do estudante.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas: Papirus, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. Porto Alegre: Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Petrópolis: Vozes, 2009.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 71-79.
Disponível em:

https://sigpibid.ufpr.br/site/uploads/institution_name/ckeditor/attachments/1347/Os_Tr_s_Estados_do_Capital_Cultural_-Pierre_Bourdieu__1__1.pdf. Acesso em: 21 maio 2025.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2023.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES nº 435/2011, de 8 de novembro de 2011**. Trata de normas e diretrizes para o mestrado profissional. Brasília, DF: MEC, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 16 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 17 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 19 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Normas sobre computação na educação básica**: complemento à BNCC. Brasília, DF: MEC, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec>. Acesso em: 16 fev. 2026.

CASILLAS, Miguel Angel; RAMÍREZ, Alberto; ORTIZ, Verónica. El capital tecnológico: una nueva especie del capital cultural. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, México, DF, v. 19, n. 60, p. 121-142, 2014.

CETIC.BR. **TIC Educação 2023**: pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras. São Paulo: CGI.br, 2024. Disponível em: <https://cetic.br>. Acesso em: 18 fev. 2026.

FEENBERG, Andrew. **Teoria crítica da tecnologia**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernardete Angelina. Pesquisar em educação: considerações sobre alguns pontos-chave. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 25-35, 2006.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia**. Bauru: Edusc, 2001.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

LÉVY, Pierre. A nova relação com o saber. In: LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999. p. 157-167.

LIVINGSTONE, Sonia. **Crianças e internet**: riscos e oportunidades. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011.

NICHOLS, Bill. **Introdução ao documentário**. Campinas: Papyrus, 2005.

OCDE. **PISA 2022 results (Volume I)**: the state of learning and equity in education. Paris: OECD Publishing, 2023. Disponível em: <https://www.oecd.org>. Acesso em: 15 fev. 2026.

OCDE. **PISA 2022 results (Volume II)**: learning during – and from – disruption. Paris: OECD Publishing, 2023. Disponível em: <https://www.oecd.org>. Acesso em: 15 fev. 2026.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. **On the Horizon**, [s. l.], v. 9, n. 5, p. 1-6, out. 2001.

SADIN, Éric. **La silicolonización del mundo**: la irresistible ascensión del capitalismo digital. Buenos Aires: Caja Negra, 2018.

SANTOS, Miriam Dutra de Faria. **Horizonte invisível**. Lavras: UFLA, 2026. 1 vídeo (24 min). Produto Educacional (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2026. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WNqnXbOiU6Y>. Acesso em: 25 maio 2026.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SELWYN, Neil. **Educação e tecnologia**: questões-chave e debates. Londres: Bloomsbury, 2011.

SELWYN, Neil. Reconsidering political and popular understandings of the digital divide. **New Media & Society**, [s. l.], v. 6, n. 3, p. 341-362, 2004.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação**: o conceito, o profissional, a aplicação. São Paulo: Paulinas, 2011.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos**: um novo contrato social para a educação. Paris: UNESCO, 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org>. Acesso em: 19 fev. 2026.

VAN DIJK, Jan A. G. M. Digital divide research, achievements and shortcomings. **Poetics**, [s. l.], v. 34, n. 4-5, p. 221-235, 2006.

VAN DIJK, Jan A. G. M. **The deepening divide**: inequality in the information society. Thousand Oaks: Sage Publications, 2005.

VELOSO, Braian. **Depoimento técnico sobre cultura digital e educação**. [jan. 2026]. Entrevistadora: Miriam Dutra de Faria Santos. Lavras: UFLA, 2026. Depoimento concedido para o videodocumentário Horizonte Invisível.

WARSCHAUER, Mark. **Tecnologia e inclusão social**: a exclusão digital em debate. São Paulo: Senac São Paulo, 2006.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A

INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS E ROTEIRO NARRATIVO

Esse apêndice apresenta os instrumentos utilizados para a coleta de dados e a fundamentação dos relatos presentes no videodocumentário "Horizonte Invisível". O objetivo central desse trabalho se conecta ao ato de investigar as percepções dos atores escolares sobre o capital tecnológico, a infraestrutura digital e os desafios da BNCC Computação no cotidiano das escolas públicas.

Eixo I: acesso, materialidade e exclusão (Base: Jan van Dijk e Andrew Feenberg). Esse eixo busca identificar a desigualdade sociotécnica estrutural e a não-neutralidade da infraestrutura.

Aos alunos:

1. como é o seu acesso à internet fora da escola? Você depende exclusivamente do plano de dados do celular? O que acontece com seus estudos quando os dados acabam?
2. Como é a qualidade do sinal e o acesso aos equipamentos na escola e no trajeto casa-escola? O "plano de dados" limita sua produção de conhecimento?

Aos professores (efetivo/contratado):

1. de que forma a infraestrutura tecnológica da escola (ou a falta dela) limita ou molda o seu planejamento pedagógico?

Eixo II: capital tecnológico e habitus digital (base: Pierre Bourdieu). Essa parte investiga se o uso da tecnologia gera distinção social ou reprodução de desigualdades.

Aos alunos:

1. você sente que a internet te ajuda a "aprender a pensar" ou você a usa apenas para encontrar respostas prontas? Como você se sente quando precisa usar uma tecnologia que nunca teve em casa?

Aos professores:

1. você percebe diferença no desempenho digital entre os alunos que possuem computador em casa e aqueles que acessam apenas pelo celular?

2. como você avalia sua própria formação para lidar com as Tecnologias de Informação e Comunicação - TIDCs? Você se sente "alfabetizado digitalmente" para os desafios da BNCC Computação 2026?

3. A tecnologia é vista como uma ferramenta de emancipação ou como uma imposição burocrática da BNCC 2026?

Eixo III: trabalho docente e precarização (base: Maurice Tardif e Selma Pimenta). Esse eixo foca na identidade e na saúde profissional do educador.

Ao professor contratado:

1. como a instabilidade do vínculo empregatício afeta o seu engajamento em projetos tecnológicos de longo prazo na escola?

Ao professor efetivo:

1. você sente que a tecnologia veio para auxiliar seu trabalho ou para aumentar a sua carga horária e a burocracia digital?

Eixo IV: autonomia e futuro (base: Paulo Freire e Pierre Lévy). Nesse momento, a intenção é compreender o horizonte de superação e a conscientização.

Aos alunos:

1. o que você espera do seu futuro profissional em relação ao mundo digital? Você se sente preparado para as profissões que virão?

A todos – professores e alunos (pergunta reflexiva):

1. a proibição do celular na escola ajuda na disciplina ou retira do aluno a chance de aprender a usar a ferramenta com ética e crítica?

2. se você pudesse mudar uma única coisa na relação entre a tecnologia e a sua escola hoje, o que seria?

APÊNDICE B

ROTEIRO DE DEPOIMENTO DE ESPECIALISTA

Colaborador: Prof. Dr. Braian Veloso (PPGE/UFLA).

Diferentemente das entrevistas com alunos e professores da escola pública, o depoimento do especialista buscou a síntese epistemológica do Produto Educacional, focando nos seguintes eixos temáticos:

1. A não neutralidade dos algoritmos: discussão sobre como a "condução algorítmica da vida" influencia a subjetividade e as relações de poder no espaço digital.
2. Letramento digital em detrimento da fluência técnica: a distinção entre o "saber operar máquinas" e o "compreender a lógica computacional" como condição para a leitura de mundo.
3. Repertório intelectual e IA: como a base em humanidades define se o usuário será mestre ou refém das ferramentas de Inteligência Artificial Generativa.
4. Plataformização da educação: reflexão sobre a responsabilidade da escola em desvelar a arquitetura das *Big Techs* para evitar a reprodução das desigualdades sociais.