

Entre cadernos e postagens: o uso do *Instagram* no ensino de sociologia

Between notebooks and posts: the use of Instagram in teaching sociology

Aline de Azevedo^{1*} , Leonardo Carbonieri Campoy^{1*}

¹Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, PR, Brasil

COMO CITAR: AZEVEDO, A.; CAMPOY, L. C. Entre cadernos e postagens: o uso do *Instagram* no ensino de sociologia. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 21, e20090, 2026. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaae.v21i00.2009001>

Resumo

Atualmente, as vivências juvenis e escolares estão umbilicalmente vinculadas às redes sociais. Entretanto, o ensino escolar parece não considerar ou até mesmo evitar tal conexão. Realizado por meio de tecnologias digitais, o ensino remoto emergencial evidenciou a centralidade das redes nas vivências escolares e, assim, representou uma interpelação aos professores no que diz respeito ao uso delas para fins educacionais. Neste relato, discutimos a integração do *Instagram* como ferramenta pedagógica nas aulas de sociologia a partir de uma pesquisa qualitativa realizada em escolas de ensino médio da região metropolitana de Curitiba. Na encruzilhada entre a plataformização do ensino e a negação das novas tecnologias na educação, essa pesquisa aponta para um caminho que se aproxima das vivências dos adolescentes, em uma proposta de criação de conteúdos sociológicos pelos estudantes no *Instagram*, promovendo uma interação dinâmica e reflexiva e contribuindo para o debate sobre a incorporação das tecnologias digitais na educação básica.

Palavras-chave: ensino de sociologia; tecnologias digitais; *Instagram*.

Abstract

Currently, youth and school experiences are umbilically linked to social networks. However, school teaching seems not to consider or even avoid such a connection. Because it was carried out using digital technologies, emergency remote teaching highlighted the centrality of networks in school experiences and, thus, represented a challenge to teachers regarding their use for educational purposes. In this report, we discuss the integration of *Instagram* as a pedagogical tool in sociology classes, based on qualitative research carried out in high schools in the metropolitan region of Curitiba. At the crossroads between the platformization of teaching and the denial of new technologies in education, this research points to a path that approaches the experiences of teenagers, in a proposal to create sociological content by students on *Instagram*, promoting a dynamic and reflective interaction, contributing to the debate on the incorporation of digital technologies in basic education.

Keywords: teaching sociology; digital technologies; *Instagram*.

INTRODUÇÃO

Para dar continuidade às aulas em contexto de distanciamento social e trabalho remoto ao longo do período da pandemia de Covid-19, 78% dos países conduziram o ensino à distância (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe, 2020). No Brasil, atendendo às portarias nº 343 e nº 345 do Ministério da Educação (Brasil, 2020a, 2020b), as aulas presenciais foram suspensas e deram lugar ao Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Atuando nesse período como professora de sociologia na rede pública do estado do Paraná, lecionei aulas remotas para estudantes de todo o estado por meio do Aula Paraná, o serviço implantado pela Secretaria de Educação do estado durante o período da pandemia, que transmitia aulas via canais estatais de TV, aplicativos próprios e *YouTube*. Como não havia interação nessas aulas, o único contato que tinha com alunos e alunas era por meio das

***Autor correspondente:** alinejc01@gmail.com; leocampoy@gmail.com

Submetido: Março 16, 2025

Revisado: Janeiro 14, 2026

Aprovado: Janeiro 14, 2026

Fonte de financiamento: nada a declarar.

Conflitos de interesse: Não há conflitos de interesse.

Aprovação do comitê de ética: Não se aplica.

Disponibilidade de dados: Não se aplica.

Trabalho realizado na Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, PR, Brasil.



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Attribution (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

redes sociais, sobretudo *Instagram* e *Facebook*. Os jovens encontravam meu perfil nas redes, começavam a me seguir e eu a eles também.

Acompanhando suas postagens, percebi, com boa dose de surpresa, que muitos estudantes se engajavam nas redes sociais para falar de seus estudos. Eles postavam com frequência sobre as minhas aulas, faziam elogios e mandavam dúvidas e sugestões a respeito dos conteúdos. Muitos pegavam prints dos meus vídeos e postavam nos *stories*, adicionando comentários sobre o quanto estavam aprendendo sobre sociologia nesses encontros assíncronos e virtuais.

Surpresa porque, até então, tomava as redes sociais em particular e os aparelhos digitais em geral ou como dispositivos de entretenimento que distraiam os alunos de suas atividades escolares ou como plataformas de compartilhamento de discursos negacionistas que distorcem a realidade social. O uso das redes sociais pelos alunos para compartilhar postagens sobre aulas de sociologia, enaltecendo e valorizando seus aprendizados sobre conteúdos como socialização em Durkheim, ideologia e alienação em Marx e burocracia e impessoalidade em Weber, realmente foi uma novidade surpreendente.

Mais tarde, mesmo com o retorno presencial, minha interação com os estudantes nas redes não só não cessou, como ganhou novas modalidades de conexão: postagens de atividades por eles realizadas e das próprias aulas que tínhamos, feitas com minha conta identificada, eram frequentes. Eles inclusive pediam para que eu repostasse elas em meus *stories*, o que atendia com prazer. E assim, como produto do encontro da vontade dos alunos de usar as redes sociais para ressoar as aulas com minha disposição receptiva, essas plataformas digitais tornaram-se um ambiente corriqueiro da minha relação com eles. Corriqueiro, mas ainda não pedagogicamente planejado. Até então, não tinha decidido usar as redes sociais em minhas aulas, elas não eram recursos metodológicos deliberadamente escolhidos. Eram mais residuais, espécie de câmara de eco das aulas, enfim, uma brincadeira entre mim e os alunos a qual, por parecer estimular o interesse deles pelo meu componente curricular e, além disso, em razão da centralidade que têm nas experiências juvenis contemporâneas (boyd, 2014), eu aceitei de bom grado.

Essas experiências – as aulas remotas e presenciais – aconteceram entre 2020 e 2021. Foi justamente no fim do período letivo de 2021 que pensei que, se os alunos parecem tão interessados em usar as redes sociais para abordar as aulas, e se esse uso parece estimular o interesse pela sociologia e o aprendizado deles, por que não efetivamente assimilá-las no planejamento pedagógico? Por que não usar as redes sociais como recurso de ensino e de aprendizado nas minhas aulas de sociologia?

Não faltariam razões para responder negativamente a essas perguntas. Uma delas é assinalada por autores que apontam o uso indiscriminado das redes sociais pelos jovens contemporâneos como causa não só de distração, mas de angústia, ansiedade e outros transtornos mentais, como déficit de atenção, dislexia e até mesmo autismo (Haidt, 2024). Outra razão é sublinhada por estudos que identificam as redes sociais e outras plataformas digitais como dispositivos de vigilância e manipulação políticas (Zuboff, 2021; Cesarino, 2022), ou ainda, como tecnologias que atrofiam a cidadania em favor de uma exacerbação da lógica do consumo (Bauman, 2022). Inclusive, alguns autores destacam os problemas do uso das plataformas educacionais – quase todas produtos de grandes corporações do mercado digital global – nas escolas brasileiras, constatando como elas podem transformar professores e alunos em usuários e, assim, extrair dados pessoais para fins comerciais e políticos (Martins Parra et al., 2018; Mordente; Portugal, 2024).

Essas razões são pertinentes. Elas inequivocamente demonstram os perigos das plataformas digitais para a saúde, a democracia e a educação contemporâneas. Precisamos sim considerá-las em qualquer proposta pedagógica que faz uso de redes sociais e tecnologias digitais. Mas, ao mesmo tempo, é preciso também reconhecer uma obviedade que, às vezes, em alguns apontamentos críticos sobre as redes sociais, é esquecida: a inexorabilidade da presença da internet e suas plataformas no tecido social contemporâneo. Não é mais possível imaginar arranjos sociais sem a internet. Essa tecnologia e os aparelhos que a executam inocularam-se de tal modo em absolutamente todas as dimensões da vida social – política, economia,

¹ danah boyd prefere que não se utilize maiúsculas na grafia de seu nome. Na medida do possível, quando o nome não estiver no início de uma frase, respeitaremos a preferência da autora neste trabalho.

religião, saúde, educação, relações amorosas, amizade, esporte e a lista segue até completar tudo o que compete ao humano – que faz com que qualquer concepção que não os inclua soe ingênua ou nostálgica. No plano individual, as pessoas até podem se organizar para viver momentos desconectados da internet ou longe dos celulares. Mas, assim entendemos, essa desconexão não pode mais ser completa e total. Ela não é mais possível: de serviços públicos a privados, para comunicação, deslocamento e informação, para o trabalho e o lazer, estamos inexoravelmente constrangidos a conviver com a internet e suas plataformas.

Portanto, a reflexão que nos parece requerida para a contemporaneidade é como organizar a vida social com a internet e suas tecnologias. Se não é mais possível viver socialmente sem elas, então como regulá-las? Quais são os limites que as leis devem impor às redes sociais e às grandes corporações que as controlam? Como conjugar democracia com redes sociais? Como garantir a cidadania nas redes sociais? Como impedir a disseminação de *fake news* e discursos de ódio na internet? Como fiscalizar esse controle e quem deve ser responsabilizado em caso de desvios? Perguntas como essas exigem, para produzir suas respostas, ações políticas de grande envergadura as quais, juntas, articulam a regulamentação da internet e suas plataformas de acordo com os valores da cidadania e dos direitos humanos.

Contudo, essa regulamentação será parcial se acontecer somente na esfera normativa das leis. Nós também precisamos aprender a regular a internet e suas plataformas em nossas vidas. Para cada pergunta do parágrafo anterior, podemos lançar uma versão complementar que interpela nossas ações em relação à internet: como saber identificar as estratégias tecnológicas das grandes corporações para transformar nossos dados em recurso comercial? Como dialogar com posições opostas nas redes sociais? Como identificar e denunciar *fake news* e discursos de ódio? E mais ainda, precisamos aprender a regular as tecnologias digitais em relação a situações cotidianas: quando e por quanto tempo acessar as redes sociais? Em que situações abrir aplicativos de mensagem? O que postar? O que acessar? Por favor, sejamos francos com nós mesmos ao julgar a validade dessas perguntas: a quantidade de pessoas acessando aplicativos de mensagens enquanto dirige, enviando mensagens de trabalho em horários inapropriados, ou ainda, navegando por redes sociais em reuniões de família e amigos, enquanto ninguém faz o mesmo, é um indicativo de como estamos precisando aprender a usar a internet e suas plataformas.

Considerando os aprendizados que precisamos socialmente aprofundar acerca da internet e suas plataformas, decidi incluir as redes sociais como recurso metodológico em minhas aulas de sociologia. Não estou afirmando que, ao convidar os alunos a usarem as redes nas aulas e atividades avaliativas, estaria ensinando diretamente tudo o que precisam aprender sobre a internet. Mas, por outro lado, entendo que a proposta contribui sim para um exercício dessa regulação pessoal e relacional da internet mencionada acima. Como Masschelein e Simons (2017) argumentam, uma boa escola é a que convida os estudantes a brincar sobre a vida, isto é, a considerar os aspectos da realidade, mas, com a liberdade para testá-los, a fim de não só entender melhor o mundo, mas para construir criativamente suas perspectivas e disposições pessoais diante dele. Assim, para os autores, a escola é o lugar para se aproximar do mundo sem ser constrangido por obrigações e responsabilidades da “vida séria”. Nesse sentido, a internet e suas plataformas precisam ser objeto de manuseio pedagógico nas escolas. Apesar de entender como salutar a recente tendência de proibição dos celulares nas aulas, não é assim que vamos aprender a regulá-los em nossas vidas. Ao contrário, precisamos abordá-los pedagogicamente na escola, com planejamento, método, objetivos e observação metódicos, para encontrar formas de controlar os riscos de uso dessa poderosa tecnologia em nossas relações sociais.

Assim, somando essas reflexões às experiências que vinha tendo nas aulas remotas e presenciais, ao fim de 2021 organizei um planejamento para minhas aulas de sociologia que incluía as redes sociais como ferramenta de ensino, aprendizado e avaliação. Contudo, para aplicá-lo com propriedade, submeti meu projeto ao Mestrado Profissional em Ensino de Sociologia da Universidade Federal do Paraná no mesmo ano. Além de permitir que aprofundemos nossa formação enquanto trabalhamos, os mestrados profissionais em licenciaturas estimulam a preparação de dissertações baseadas não só em reflexões acadêmicas, mas exercícios práticos na educação, como a elaboração de materiais didáticos e práticas pedagógicas. Essa última possibilidade foi a minha escolha. Fui aprovada e Leonardo

Carbonieri Campoy foi designado como meu orientador. O que apresentamos neste artigo é uma síntese dessa prática pedagógica de ensino de sociologia a partir das redes sociais, planejada e observada como dissertação de mestrado profissional, a qual defendi no segundo semestre de 2024.

MÉTODO

O título de um texto de Bittencourt (2013) sintetiza muito bem o método de nossa pesquisa: do jovem como problema ao jovem como problemática. Nesse texto, Bittencourt lembra que o século XX – sobretudo depois de 1945 – foi permeado por concepções da juventude como um problema que precisava ser contido, mitigado, resolvido, no mínimo endereçado, para garantir o bem-estar individual e a ordem social. Em outras palavras, a juventude concebida como perigosa, seja para o próprio sujeito, já que o vulnerabilizaria em razão de crises geradas por transições hormonais e psíquicas, ou para o corpo social, uma vez que o jovem, em busca de sua identidade, estaria propenso a comportamentos desviantes, quiçá violentos e criminosos. No século XXI, a concepção da juventude como problema e perigo foi atualizada a partir de sua relação com as tecnologias digitais de comunicação. Na verdade, o advento de novas tecnologias de comunicação é fonte de angústias e ansiedades sociais desde as décadas finais do século XIX. Sevcenko (2001) relata, por exemplo, como a montanha-russa, na época do seu surgimento, entre 1880 e 1900, foi alvo de críticas que questionavam o entretenimento barato e vertiginoso que essa máquina oferecia. E o célebre texto sobre a indústria cultural de Adorno e Horkheimer (1985), em que pesem seus importantes avanços teóricos, também pode ser lido como uma reação inflamada ao advento da produção massificada no cinema e na música gravada. Agora, nas primeiras décadas do século XXI, parece que está acontecendo uma justaposição desses dois quesitos socialmente tomados como problemáticos em sociedades industrializadas e psicologizadas: a juventude e o advento das tecnologias digitais de comunicação.

Em discursos midiáticos hegemônicos – como a série *Adolescência*, lançada em 2025 pela plataforma de *streaming* Netflix – e em pesquisas acadêmicas que geram publicações de grande circulação, sobretudo das áreas da psicologia e da educação – como o *best seller* global de Jonathan Haidt (2024) ilustra – nota-se um tom moralista no modo como se encara as relações dos jovens contemporâneos com as tecnologias digitais de comunicação. Fala-se em vício em redes sociais, atenção dispersa, maturação precária do desenvolvimento neural, ansiedade, depressão, bullying, manipulação e aliciamento, dentre outros perigos problemáticos que os jovens estariam sofrendo e fazendo outros sofrer por meio das tecnologias digitais.

Novamente, de modo algum negamos esses riscos. Porém, como cientistas sociais, nos perguntamos se tais discursos e pesquisas efetivamente consideraram o que os jovens falam sobre as redes sociais e, mais ainda, se as investigações jornalísticas e acadêmicas observaram os contextos das relações dos jovens com as tecnologias digitais de comunicação. Em metodologias qualitativas de pesquisa em sociologia e antropologia, é fundamental não só levar em consideração, mas, sobretudo, levar a sério o que as pessoas com quem realizamos as investigações fazem e falam. Ou seja, se estamos tentando entender as particularidades delas, então o que fazem e falam possui autoridade epistemológica e ontológica máxima para nós. Nosso trabalho é justamente entender o que fazem e falam, mas sem tentar explicar por meio de teorias e conceitos produzidos em outros contextos. Antes, trata-se de encontrar a lógica – ou se preferir, a teoria – no que fazem e falam. É por isso que Peirano (2014) sugeriu que toda etnografia – pesquisa qualitativa em antropologia – produz uma nova teoria.

Nesse sentido, para encontrar a lógica dos atos e das falas das pessoas com quem estudamos, entendemos que precisamos acompanhá-las em seus contextos por períodos longos de tempo. Nós não vamos trazê-las para laboratórios universitários – como muitas pesquisas da psicologia fazem – e nem entrevistá-las a partir de uma lista previamente definida de perguntas. Nós vamos até elas, em seus contextos, e procuramos segui-las de acordo com o que fazem. Elas, portanto, indicam o que é importante de ser considerado na pesquisa, e não nossos projetos. É justamente por isso que Ingold (2019) definiu a antropologia como uma antidisciplina. Em pesquisas antropológicas, os elementos de um projeto de pesquisa tradicional – método, objetivos gerais e específicos e hipóteses – são menos importantes do

que o campo da pesquisa, já que é nesse último que, em conjunto com as pessoas com quem estudamos, definimos, de fato, o que estudamos.

Ao levar a sério nesses termos a pesquisa com jovens sobre suas relações com as tecnologias digitais de comunicação, percebemos que os perigos e problemas da internet e das redes sociais são só uma das faces da realidade. É o que *boyd* (2014) notou ao conduzir sua investigação sociológica com jovens norte-americanos por mais de 7 anos. Em vez de aplicar um questionário previamente definido em ambiente acadêmico, a autora acompanhava os jovens nos eventos e aos locais que frequentavam, como jogos escolares e lanchonetes, e dialogava com eles de acordo com o momento, deixando a conversa fluir. Assim, *boyd* aprendeu que os riscos das redes sociais eram sim um tema que preocupava os jovens, mas, não mais do que outros. Na verdade, ela afirma que o que mais os mobilizava para as redes sociais era a possibilidade de se relacionar com seus amigos de rua e de escola por meio do compartilhamento de fotos, postagens, comentários e *likes*. Em razão da dificuldade de se encontrarem fisicamente – pela diferença dos horários das atividades e pela falta de espaços públicos acessíveis e livres – os jovens se encontravam nas redes para estarem juntos, ainda que assincronicamente, e se divertir. Para *boyd*, os jovens estão se tornando seres sociais, com identidade própria e potencialidade de engajamento público, por meio das redes sociais. Ou seja, estão se emancipando a seu modo geracional. E se os adultos pensam o contrário, que as redes estão alienando e vulnerabilizando os jovens, *boyd* sugere que essa perspectiva resulta muito mais de uma nostalgia do que de uma percepção objetiva. O problema que os adultos notam na relação dos jovens com as redes sociais é muito mais o produto de um lamento dos primeiros por perceberem que os segundos não estão amadurecendo nos mesmos contextos que eles, do que uma efetiva condição da juventude contemporânea.

Nossa pesquisa não tem um fim analítico como a de *boyd* (2014, p. 18), já que se trata de um projeto de uso pedagógico das redes sociais para ensinar sociologia na educação básica. Ainda assim, a ponderação da autora é pertinente para nós: ao nos livrar dos temores geracionais, percebemos que as interações dos jovens nas redes sociais “[...] pode até ser uma distração da escola, mas geralmente não os distrai do aprendizado”. Isto é, quando nos dispomos a ir além das nostalgias geracionais, das posições moralistas e concepções de juventude e tecnologias digitais como problemas, descortina-se uma possibilidade de aprendizado no uso que nossos alunos fazem das redes sociais. Porém, para aproveitá-la, precisamos repensar nossos modos de ensino. É o que tentamos fazer em nossa proposta, orientada menos por objetivos gerais e específicos e mais por perguntas norteadoras: como usar a internet e as redes sociais para ensinar e aprender sobre a sociedade em suas diferentes dimensões, a partir de saberes sociológicos de autoridade reconhecida, de maneira autônoma e reflexiva? Como professores e alunos da educação básica brasileira podem usar as redes sociais para disseminar corretamente conhecimentos sociológicos, de autoridade reconhecida, de maneira acessível para diferentes públicos?

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: AS MÍDIAS SOCIAIS NA EDUCAÇÃO

Os debates contemporâneos sobre juventude, educação e tecnologias digitais são frequentemente atravessados por percepções negativas acerca do uso das redes sociais. Como apontam *Bauman e Leoncini* (2018), os jovens são recorrentemente acusados de viverem permanentemente conectados, estabelecendo vínculos frágeis e efêmeros em um “não-lugar” digital. Essa leitura sustenta a ideia de que a intensificação da conexão à internet implicaria um enfraquecimento das relações sociais significativas e uma dificuldade crescente de concentração e aprofundamento cognitivo.

No campo educacional, essa percepção tende a se traduzir na associação direta entre o uso do celular e a desatenção em sala de aula, levando, muitas vezes, à adoção de políticas de proibição dos aparelhos, sem que haja uma reflexão pedagógica consistente sobre seu papel nas experiências juvenis. Entretanto, como docente inserida no cotidiano escolar, considero necessário tensionar essa visão, reconhecendo que as tecnologias digitais não apenas fazem parte da vida dos estudantes, mas estruturam modos contemporâneos de sociabilidade, comunicação e produção de sentidos.

Nesse sentido, dialogo com Sibilia (2012), para quem os dispositivos digitais se encaixam com fluidez nas subjetividades juvenis, enquanto a escola, ainda organizada segundo lógicas disciplinares do século XIX, frequentemente se mostra incapaz de estabelecer pontes com essas experiências. A autora questiona se a escola teria se tornado obsoleta diante da centralidade das redes, provocação que não implica defender a submissão da educação às tecnologias, mas reconhecer a urgência de repensar suas formas e linguagens.

Essa discussão não pode ser dissociada da crescente presença de plataformas digitais no interior das escolas públicas brasileiras, especialmente no contexto pós-pandemia. Como destaca Silva (2024), tais plataformas passaram a atravessar o trabalho docente, os critérios avaliativos e os processos de aprendizagem, frequentemente reduzindo a autonomia dos professores. Diante desse cenário, a questão central deixa de ser se devemos ou não utilizar tecnologias digitais na educação, e passa a ser como fazê-lo de maneira crítica, pedagógica e socialmente situada.

Autores como Harasim (2005) e Carrano (2017) indicam que as redes sociais podem constituir ambientes de aprendizagem colaborativos, capazes de favorecer trocas significativas entre professores e estudantes. Esses espaços, quando mediados pedagogicamente, podem aproximar os conteúdos escolares das vivências juvenis, promovendo maior engajamento e participação. Essa perspectiva dialoga com os dados apresentados por Lévy (1999) e Castells (2000) sobre a centralidade da cibercultura e da sociedade em rede, bem como com as estatísticas recentes que evidenciam o uso intensivo das redes sociais por adolescentes brasileiros.

Assim, longe de assumir uma postura tecnofílica ou tecnofóbica, parto da compreensão de que as tecnologias digitais constituem um campo de disputa, no qual a educação pode tanto reproduzir lógicas de controle e mercantilização quanto construir experiências formativas críticas e emancipatórias.

EM QUAL TIPO DE EDUCAÇÃO CABEM ESSAS REDES?

Além da abordagem da Sibilia, é inevitável adentrar a pauta da educação como projeto da sociedade neoliberal. Passamos por esse tópico justamente para esclarecer que nossa intenção não é responder essa demanda neoliberal, mas, antes, cuidar para não contribuir para reproduzi-la. O uso das metodologias ativas e da TIC's estão sendo aclamadas nas orientações estaduais, elaboradas a partir da BNCC (Brasil, 2018), e embora possa parecer uma alternativa em relação à educação bancária, a intencionalidade pode estar mais fortemente na formação de capital humano, com conhecimentos que sejam valorizados economicamente. De acordo com Laval (2004, p. 15), o ideal de referência da escola neoliberal é o trabalhador flexível:

O empregador não esperaria mais do assalariado uma obediência passiva a prescrições precisamente definidas, gostaria que ele utilizasse as novas tecnologias, que ele compreendesse melhor o conjunto do sistema de produção ou de comercialização no qual se insere sua função, desejaria que ele pudesse fazer face à incerteza, que ele provasse ter liberdade, iniciativa e autonomia.

Por isso a nova pedagogia vem dotando-se de ferramentas focadas na aprendizagem e no protagonismo do aluno. Biesta (2013, p. 8) argumenta que se trata da “[...] redefinição do ensino como facilitação da aprendizagem e da educação como o provimento de oportunidades de aprendizagem”. E aponta que esse foco não é de todo ruim, e concordamos, como a possibilidade emancipatória que esse processo pode oferecer. Por outro lado, aprendizagem é um conceito individualista que se opõe ao conceito de educação, a qual implica sempre uma relação. Aqui, a preocupação do autor está nos propósitos da educação num momento em que a mensuração tem sido valorizada na busca de uma educação eficaz, enquanto deveríamos prestar atenção no que constitui uma boa educação.

A fim de reforçar o abismo entre o que a escola oferece e o que demandam os adolescentes, trazemos à discussão bell hooks (2013)² e sua obra “Ensinando a transgredir: educação como

² bell hooks também prefere que não se utilize maiúsculas na grafia de seu pseudônimo e respeitaremos a preferência da autora neste trabalho.

prática da liberdade”. A pensadora nos relata uma escola em que não há desejo em aprender, onde não há prazer, um lugar de tédio, não de entusiasmo. E aponta para a necessidade de se construir uma forma de aprendizagem que seja empolgante, que dentre as possibilidades, implica em considerar como significativas as próprias experiências dos estudantes, tal como defendia Paulo Freire (1996).

Talvez seja muita ambição apontar a proposta de uso das redes como parte da pedagogia transformadora abordada por bell hooks, todavia, entendemos que a apresentação e construção do conhecimento sociológico feita com base no aparato tecnológico que cerca a vida dos adolescentes tenha contribuído na criação de uma sala de aula democrática, onde todos tiveram a responsabilidade de contribuir, acarretando também num clima de abertura e rigor intelectual.

E falando em construção do conhecimento sociológico, trago para essa conversa ainda, o ensaio de Campoy (2021) “Ensinar Sociologia fazendo Sociologia: Memórias e notas de uma pessoa que aprende, ensina e ensina a ensinar Ciências Sociais”. Nele, o professor faz uma crítica à “aula tabela”, aulas rigidamente tradicionais, que são úteis para o contexto escolar, mas não entregam nada para o aluno. E nos convida, então, a buscar alternativas que possam ser também interessantes às pessoas que ali se encontram provisoriamente como alunos e superem o formato escolar que apresenta o conhecimento como algo acabado.

Para ele, o que temos entregado, enquanto professores, são aulas entediantes e insignificantes, e exemplifica que o aluno “[...] pode até ter entendido a lógica da teoria Durkheimiana, mas dificilmente sabe o que significa, não se apropriou dos conceitos, não os transformou em estratégias próprias de interpretação do mundo” (Campoy, 2021, p. 8). Sendo assim, nos apresenta uma proposta de estabelecer uma comunicação com o aluno por meio da linguagem da vulnerabilidade, em que alunos e professores sabem e não sabem e estando vulneráveis, os alunos acessam suas experiências e articulam-na sociologicamente. Penso que para atingir esses objetivos de ensinar sociologia fazendo sociologia, baseando-se mais na produção de perguntas do que na construção de respostas, possa se tornar possível renunciando às metodologias avaliativas arraigadas na educação, elaborando um novo modo de aprender que utilize, por exemplo, das redes sociais.

E por fim, em meio às ponderações sobre educação, trazemos Ingold (2020) e sua defesa de uma educação como atenção e correspondência. O antropólogo nos convida a perceber que a educação se encontra na prática participativa e nas correspondências da vida social. Ainda na introdução de seu livro “Antropologia e/como educação” ele nos inspira e impacta com a seguinte passagem:

Educação [...] não é um “inculcar”, mas um “libertar”, que abre caminhos de crescimento intelectual e descoberta sem resultados predeterminados ou pontos finais fixos. Trata-se de dedicar atenção às coisas, em vez de adquirir conhecimento que nos absorva da necessidade de fazê-lo; é sobre exposição em vez de imunização. A tarefa do educador, então, não é explicar o conhecimento para o benefício daqueles que são, por padrão, supostamente ignorantes, mas prover inspiração, orientação e crítica na busca exemplar da verdade. (Ingold, 2020, p. 10).

É nessa perspectiva que pretendemos seguir. Interpretando o filósofo da educação Dewey (1916) *apud* Ingold (2020) aborda as noções de comunicação e comunidade na ideia de indivíduos com diferentes experiências de vida chegando a um acordo e, dessa forma, conduzindo suas vidas juntos. Para que esse compartilhar seja educativo “[...] eu tenho que fazer um esforço imaginativo para lançar minha experiência de maneiras que ela possa se juntar à sua, para que possamos - em certo sentido - percorrer os mesmos caminhos e, ao fazê-lo, criar sentido juntos” (Ingold, 2020, p. 19). É assim que podemos perceber a capacidade transformadora da educação. E nesse ponto de vista tão inspirador, acrescento ainda que a tarefa da educação é conduzir a vida, é sobre conduzir os ‘novatos’ para o mundo.

Naquele debate sobre qual caminho seguir entre o ensino como transmissão de conhecimento e a nova aprendizagem, proponho que sigamos a seguinte direção:

Professor e aluno, então, longe de estarem frente a frente como respectivamente instruídos e ignorantes, seguem na mesma direção, como pessoas, cada uma com uma

história particular para contar, atendendo e respondendo um ao outro ao longo de uma jornada que eles empreendem junto; mas em direção a que resultado, ninguém sabe. Em uma palavra, eles correspondem. (Ingold, 2020, p. 57).

Nessa direção, o professor deve saber sobre as experiências de seus alunos para poder compartilhar uma discussão do que pode ser feito (Dewey, 1964 *apud* Ingold, 2020), a possibilidade de aprender algo se dará na forma em que ele demonstra por meio de exemplos e mantém seus alunos no caminho certo (Dewey, 1964 *apud* Ingold, 2020). Essas respostas também são para a questão sobre como se relacionar com um sistema que se aprende por conta própria, se tratando de seres autopoieticos, capazes de aprender e se fazer autonomamente (Toren, 2020). Assim como para Ingold, Toren também reflete sobre o conhecimento como processo de abertura. É sobre exposição. Para finalizar, estudar significa se tornar parte do mundo dos estudantes, assim como eles se tornam parte do nós (Ingold, 2020).

METODOLOGIA E PROPOSTA PEDAGÓGICA

Esta reflexão sobre a sociologia na escola se dá a partir da utilização do *Instagram* como ferramenta para a aprendizagem e distribuição dos temas relacionados à sociologia. O relato faz parte de um recorte de minha pesquisa de mestrado em sociologia, cujo problema consistiu em buscar caminhos entre as possibilidades e desafios para as tecnologias digitais no campo educacional, em especial, nas aulas de sociologia. A pesquisa qualitativa foi desenvolvida ao longo do ano letivo de 2023, com seis turmas de 2º série do ensino médio de dois colégios estaduais na região metropolitana de Curitiba. Das seis, quatro turmas são do período matutino no Colégio Cívico-Militar Chico Mendes e as outras duas estão localizadas no Colégio Estadual Barro Preto, período noturno. Ambos ficam na região periférica de São José dos Pinhais.

Com base na bibliografia estudada, o intuito da proposta foi possibilitar uma maneira mais atrativa e próxima às linguagens e experiências dos estudantes, expandindo as formas tradicionais de avaliação. Para isso, propus que parte das notas trimestrais se dessem a partir da criação de uma página na rede social, em que grupos de alunos alimentariam semanalmente com conteúdo produzidos por eles, baseados nas discussões temáticas que tivemos em aula anteriormente. O formato proposto justifica-se também na necessidade de adaptação metodológica e curricular perante o Novo Ensino Médio³, que impacta diretamente a quantidade e qualidade das aulas de sociologia. O conteúdo curricular que era antes distribuído nos três anos da última etapa da educação básica, agora está reduzido a apenas um.

Cada turma elaborou sua própria página, decidiram os nomes e imagens para o perfil. As turmas foram divididas em grupos e um grupo por semana realizou a publicação no *Instagram* de sua turma, referente ao tema apresentado na aula anteriormente; os grupos escolheram os temas e o formato da publicação foi livre; Além da abordagem na aula a respeito dos temas, foram disponibilizados outros materiais de pesquisa para os estudantes. Esse último item é importante na medida que os alunos puderam expandir o conhecimento sobre o assunto. Tanto os que pesquisaram para o post, quanto os demais que acompanharam a página.

RESULTADOS

Desde a apresentação do projeto – que envolveu exemplos de conteúdos parecidos no *Instagram*, exposição dos temas, entre outros – de forma majoritária, as turmas demonstraram entusiasmo na proposta, mencionaram ser algo ‘diferente’ e mais interessante do que provas, por exemplo. Durante as duas próximas semanas, os perfis das turmas foram sendo criados e os primeiros posts acontecendo.

³ O Novo Ensino Médio é uma política governamental educacional brasileira instituída pela lei federal 13.415 de 2017. As grandes alterações no sistema de ensino giram em torno do aumento de carga-horária, a oferta de dois itinerários formativos (ciências humanas e ciências exatas) e, em teoria, a possibilidade de escolha pelo estudante de qual itinerário cursar. Além, é claro, de grandes mudanças em termos de currículo, trata-se de uma “[...] política curricular marcada por ausência de participação e a produção de uma base curricular de matriz economicista, com indícios de um processo de intensificação e desqualificação da docência e a realização de um projeto formativo que induz à maior segmentação no sistema escolar brasileiro” (Silva; Barbosa; Körbes, 2022, p. 399).

Com os primeiros grupos trabalhando, uma das coisas que me chamou à atenção inicialmente foi a familiaridade que possuíam em relação às ‘pequenas regras’ de publicações nessas mídias, como incluírem sempre uma imagem final com as indicações “curta, salve, comente e compartilhe”. Rapidamente às turmas se adaptaram à proposta e as atividades foram fluindo, levando as páginas a um pequeno alcance.

Inicialmente, tive medo de que a falta de avaliações no formato de testes contendo todos os conteúdos estudados fizesse com que as turmas ficassem mais dispersas, direcionando pouca atenção às discussões. No entanto, às aulas renderam bastante durante o trimestre. Foi possível apresentar os conceitos sociológicos e discuti-los com os estudantes de forma muito produtiva. Todos os grupos de todas as turmas elaboraram seus posts, sem dificuldades e alguns até com antecedência. Apesar da prevalência de postagens no formato de imagens e pequenos resumos explicativos, tivemos alguns outros formatos como memes e vídeos, dentre eles, um vídeo foi gravado de dentro de uma academia de musculação, enquanto a dupla malhava e discorria sobre imaginação sociológica.

Um grupo que merece destaque escolheu o tema “Karl Marx e a Luta de Classes”. Superando a orientação de fazer 1 post sobre a temática, o grupo apresentou 20 postagens em diferentes categorias, acionando diversas produções culturais e figuras históricas que se relacionam com o conceito. Utilizando designs criativos, iniciaram com uma sequência explicando o conceito. Em seguida, diariamente a página foi nutrida por eles com diferentes séries de posts. A primeira categoria apresentada pelo grupo foi denominada “CINEMARX: O que os camaradas veem (ou deveriam ver) hoje em dia?”. A publicação inicial ainda tem uma subcategoria: “Da origem do Cinema Novo” (Figura 1).



Figura 1. Imagem inicial do post e legenda.

Fonte: Autora (2023).

Na sequência, encontramos uma discussão sobre o Cinema Novo e 7 referências de filmes, com enredos concebidos pelo grupo. Dentre eles “Deus e o Diabo na Terra do Sol” (1964), “Eles não usam Black-Tie” (1981) e “Que horas ela volta?” (2015). Na publicação do dia seguinte, encontramos trechos de dois dos filmes mencionados. Seguindo, encontramos a outra série idealizada pelos integrantes do grupo: “Coisas que Karl Marx aplaudiria: A arte em forma de protesto”. Nela, são contempladas imagens de arte de rua, como por exemplo, a frase “A sociedade se compõe de duas classes: uma que tem mais apetite que jantares e outra que tem mais jantares que apetite” – atribuída ao poeta Nicolas Chamfort – ‘pichada’ num muro. Essa série possui outras 5 partes.

Retornando à categoria “CINEMARX: O que os camaradas veem (ou deveriam ver) hoje em dia?”, outra subcategoria foi “Protagonismo queer e não-branco”. As biografias acionadas nesse momento são Angela Davis e Frida Kahlo. Além das descrições sobre vida e luta

dessas personalidades, nos defrontamos com 4 referências cinematográficas, que ainda tem por pano de fundo a interpretação dos estudantes a respeito da teoria de Marx, mas com protagonismo queer e não-branco. Por exemplo “Desculpe te incomodar” (2018); “Orgulho e esperança” (2014) e “Parasita” (2019).

Entre trechos de filmes citados, os estudantes apresentam mais duas subcategorias dessa série. A “Cinema mudo revolucionário”, que mostra os filmes e mobiliza as figuras de Che Guevara e Fidel Castro; e a “Cinema Político Italiano”, este incorporando as figuras de Stalin e Lenin. Por fim, o grupo postou um poema criado por uma colega e uma sequência de publicações com base na obra “Seja marginal, seja herói” de Hélio Oiticica (1968). A quantidade de tópicos que o grupo mobilizou a partir do tema da aula excedeu a expectativa. O que nos leva a refletir que se estivéssemos tratando do mesmo conceito de outras maneiras como seminários ou debates, não teríamos tantos elementos das subjetividades desses adolescentes, a capacidade de pesquisa e criatividade que ofereceram.

No limite de nosso recorte aqui, menciono também um post realizado por um grupo de outra turma sobre indústria cultural, já no último trimestre. Nele, após explicarem o conceito, as alunas apresentam como exemplo Taylor Swift, a cantora pop que passava por turnê no Brasil em 2023 e está sempre em alta nas notícias da indústria musical (Figura 2).



Figura 2. Mescla de imagens do post sobre indústria cultural.
Fonte: Autora (2023).

Para finalizar, trago trechos dos relatos de dois estudantes que participaram do projeto. O aluno Joshua (16 anos), além de apontar a autonomia de escolha, o formato diferenciado como significativo e a possibilidade de compartilhar seu trabalho com o restante da escola, afirma que:

[...] foi um trabalho que eu fui atrás do que eu gostava, tipo, eu vi esse meme do twitter lá do Mcdonalds do Japão, eu falei cara, eu tenho que fazer um trabalho sobre isso, porque é literalmente isso que é indústria cultural, eu preciso, porque é algo que tá no meu cotidiano, que eu vi, que eu dei risada desse meme e depois eu entendi o quão a gente podia se aprofundar nele, e tipo, foi umas das coisas mais legais que eu fiz ano passado, sem brincadeira. Eu falei de algo que eu acho legal, que eu tava inserido, que eu conhecia, algo que tem todos os meus interesses assim, nesse post, e tipo, eu que fiz, eu que editei, adoro aquele trabalho. [...] como eu tô fazendo coisas pra alguém ou pra algo que eu gosto é uma experiência cativante, eu faria com certeza de novo.

Já a aluna Letícia, discorre:

[...] Atualmente, é comum em nossas escolas a grande frequência em que utilizamos de aparelhos tecnológicos para fins de aprendizado, trabalhos, pesquisas e outros. Mas ainda assim, essa correlação entre os meios fornecidos pelo sistema e o que o aluno consome em seu dia a dia, era falha. Uma vez que pisamos o pé para fora a escola e nos desconectamos completamente de qualquer coisa relacionada a ela, mesmo utilizando durante o dia todo dos meios que está disponibilizado para estudo, podemos perceber o quanto é vago o espaço entre a tecnologia e o meio estudantil. O projeto da professora Aline em utilizar de uma rede social verdadeiramente habitada por seus estudantes, trouxe a conexão que tanto esperamos entre o estudo e o aluno. Nos dias atuais, é quase impossível personalizarmos o conteúdo que consumimos nas redes sociais, para que vejamos informações úteis e verdadeiras. Eu como aluna, afirmo que a experiência de ter em minha rede social mais utilizada, conteúdos que vejo em sala de aula de forma divertida e eficiente, me trouxe aprendizados que memorizei, assim como memorizo os memes e conteúdos da internet. Criar posts verdadeiros, sem a disseminação das redes, ensinando a meus colegas e a qualquer pessoa que vê-lo no feed, guardando de forma eterna todo o nosso esforço, não foi somente divertido, mas sim inovador, memorável. Uma experiência de conexão com a escola que imaginei que não teria fora dela.

DISCUSSÃO

A experiência analisada neste artigo me permitiu compreender o uso do *Instagram* no ensino de sociologia não apenas como uma estratégia didática alternativa, mas como um dispositivo pedagógico capaz de reorganizar as relações entre conhecimento sociológico, linguagem escolar e vivências juvenis. As postagens produzidas pelos estudantes evidenciam que a apropriação dos conceitos ocorreu de maneira situada, relacional e criativa, mobilizando referências culturais contemporâneas e experiências do cotidiano, em consonância com a proposta de Campoy (2021) de “ensinar sociologia fazendo sociologia”.

O exemplo do grupo que desenvolveu uma extensa sequência de postagens sobre Karl Marx e a luta de classes é particularmente elucidativo. Ao articular cinema, arte urbana, poesia, cultura pop e personagens históricos, os estudantes não apenas demonstraram domínio conceitual, mas produziram interpretações próprias, acionando aquilo que podemos compreender como imaginação sociológica, ainda que mediada por linguagens digitais. Esse movimento aproxima-se da noção de educação como correspondência formulada por Ingold (2020), na medida em que o conhecimento emerge do engajamento atento com o mundo e não da mera reprodução de conteúdos previamente estabilizados.

Ao contrário das leituras que associam o uso das redes sociais à dispersão cognitiva e à superficialização do pensamento — frequentemente presentes nos discursos midiáticos e em parte da literatura crítica —, os dados empíricos desta pesquisa indicam que, quando inseridas em um planejamento pedagógico consistente, as plataformas digitais podem favorecer processos de aprofundamento conceitual e engajamento intelectual. Essa constatação dialoga diretamente com as reflexões de boyd (2014), ao questionar o moralismo geracional que tende a interpretar as práticas juvenis nas redes exclusivamente como risco, patologia ou alienação, desconsiderando suas dimensões relacionais, expressivas e formativas.

No entanto, os resultados também deixam claro que esse potencial não se realiza de forma automática. A mediação docente mostrou-se central para que a lógica própria da plataforma —

marcada pela rapidez, pela estética do engajamento e pela valorização da visibilidade — não se sobrepusesse aos objetivos formativos da disciplina. Nesse sentido, a experiência aqui relatada dialoga com as preocupações de Biesta (2013), ao indicar que o protagonismo discente e as metodologias ativas só se tornam pedagogicamente relevantes quando articulados a propósitos educacionais claros e eticamente orientados.

Além disso, o uso de uma plataforma privada como o *Instagram* recoloca dilemas já amplamente discutidos por Zuboff (2021), Martins Parra et al. (2018) e Mordente e Portugal (2024), especialmente no que diz respeito à plataformização da educação, à extração de dados e à redução da autonomia docente. Embora essas questões não tenham sido o foco central da investigação, elas atravessam a experiência e impõem limites políticos e éticos que precisam ser reconhecidos. Assim, o uso pedagógico das redes sociais exige não apenas criatividade metodológica, mas também uma postura crítica frente às estruturas de poder que organizam o ambiente digital contemporâneo.

Por fim, considero que a proposta analisada ganha especial relevância no contexto do Novo Ensino Médio, marcado pela redução da carga horária da sociologia e pela crescente pressão por práticas supostamente inovadoras. Diferentemente das abordagens alinhadas à lógica neoliberal de formação de capital humano — criticadas por Laval (2004) e problematizadas por Sibilia (2012) —, a experiência descrita aponta para um uso das tecnologias orientado pela democratização do conhecimento sociológico, pela valorização das experiências juvenis e pela construção coletiva de sentidos.

CONCLUSÃO

Ao longo deste artigo, busquei demonstrar que a incorporação das redes sociais ao ensino de sociologia não decorre de uma adesão acrítica às tecnologias digitais, mas de um movimento reflexivo que emerge do encontro entre as vivências dos estudantes, os desafios do contexto escolar contemporâneo e os debates teóricos das ciências sociais e da educação. O *Instagram*, inicialmente um espaço residual de interação entre mim e meus alunos, tornou-se, a partir de um planejamento pedagógico intencional, um ambiente de produção, circulação e ressignificação do conhecimento sociológico.

Os resultados da experiência indicam que a proposta favoreceu o engajamento intelectual, a criatividade e a autonomia dos estudantes, permitindo que conceitos clássicos da sociologia fossem apropriados por meio de linguagens próximas às suas experiências cotidianas. Esse processo contribuiu para a construção de uma percepção da sociologia como um saber vivo, interpretativo e socialmente situado, e não como um conjunto abstrato de teorias dissociadas da realidade juvenil. Nesse sentido, entendo que a experiência dialoga com as concepções de educação defendidas por bell hooks (2013) e Paulo Freire, ao promover uma sala de aula mais democrática, dialógica e implicada afetivamente.

Entretanto, a experiência também evidenciou tensões e limites. A sobrecarga imposta pelo uso simultâneo de múltiplas plataformas institucionais, a desigualdade de acesso às tecnologias e a lógica produtivista que atravessa o cotidiano escolar impactaram, ao longo do tempo, a complexidade e a ousadia das produções estudantis. Esses elementos reforçam a necessidade de que o debate sobre tecnologias na educação ultrapasse o nível metodológico e seja articulado a uma reflexão mais ampla sobre políticas educacionais, condições de trabalho docente e projetos de sociedade.

Dessa forma, mais do que defender o uso das redes sociais como uma solução pedagógica, sustento que a escola precisa assumir o desafio de lidar criticamente com as tecnologias que estruturam a vida social contemporânea. Como argumenta Ingold (2020), educar não é imunizar, mas expor; não é proteger do mundo, mas conduzir os sujeitos em sua entrada nele. Reforço que não se trata de olhar as TIC's como certas ou erradas, boas ou ruins, mas de encarar que elas estão intrínsecas à vida do jovem contemporâneo. Não cabe a escola decidir se essas tecnologias devem fazer parte da vida escolar, porque as redes sociais estão completamente inseridas na vida deles. Então o que se faz necessário é abordá-las por meio de um processo metódico de educação, o que buscamos fazer na proposta pedagógica descrita.

Nesse horizonte, a sociologia escolar ocupa um lugar privilegiado para problematizar as redes, não apenas como ferramentas didáticas, mas como objetos de análise, experiência e disputa. Por fim, compreendo que a proposta aqui apresentada não se encerra em si mesma, mas abre caminhos para novas investigações e experimentações pedagógicas. Ao reconhecer os estudantes como sujeitos produtores de conhecimento e as redes sociais como territórios ambíguos — simultaneamente formativos e problemáticos —, reafirmo a escola como um espaço de atenção, correspondência e construção coletiva do saber sociológico.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO) e à UFPR por acolher a pesquisa apresentada neste artigo.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. A indústria cultural: o iluminismo como mistificação das massas. *In*: ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. (ed.). **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- BAUMAN, Z.; LEONCINI, T. **Nascidos em tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.
- BAUMAN, Z. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.
- BIESTA, G. Boa educação na era da mensuração. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 808-825, 2013.
- BITTENCOURT, J. Do jovem como problema ao jovem como problemática. *In*: SOUZA, M. J. A.; SOUZA, J. C. N.; DIAS, N. (ed.). **Mora na filosofia**. Maceió: Editora da UFAL, 2013. p. 105-124.
- BOYD, D. **It's complicated**: the social lives of networked teens. New Heaven: Yale University Press, 2014.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. p. 5-34.
- BRASIL. Casa Civil. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2020a.
- BRASIL. Casa Civil. Portaria nº 345, de 19 de março de 2020. Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2020b.
- CAMPOY, L. C. Ensinar sociologia fazendo sociologia: memórias e notas de uma pessoa que aprende, ensina e ensina a ensinar Ciências Sociais. **Revista Eletrônica Ensino de Sociologia em Debate**, Londrina, v. 1, n. 11, p. 1-18, 2021.
- CARRANO, P. C. R. Redes sociais de internet numa escola de ensino médio: entre aprendizagens mútuas e conhecimentos escolares. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 35, n. 2, p. 395-421, 2017. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2017v35n2p395>.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- CESARINO, L. **O mundo do avesso**: verdade e política na era digital. São Paulo: UBU, 2022.
- COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE – CEPAL. **Observatório COVID-19 na América Latina e Caribe**: impacto econômico e social. Nova York: Nações Unidas, 2020.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HAIDT, J. **A geração ansiosa**: como a infância hiperconectada está causando uma epidemia de transtornos mentais. São Paulo: Companhia das Letras, 2024.
- HARASIM, L. **Rede de aprendizagem**: um guia para o ensino e aprendizagem online. São Paulo: Senac, 2005.
- HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- INGOLD, T. **Antropologia, para que serve?** Petrópolis: Vozes, 2019.
- INGOLD, T. **Antropologia e/ou educação**. Petrópolis: Vozes, 2020.
- LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Planta, 2004.
- LEVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- MARTINS PARRA, H. Z. *et al.* Infraestruturas, economia e política informacional: o caso do *Google Suite For Education*. **Mediações**, Londrina, v. 23, n. 1, p. 63-99, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=748879401003>. Acesso em: 16 mar. 2025.
- MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MORDENTE, G. V.; PORTUGAL, F. T. Neoliberalismo escolar: subjetivações submissas da educação brasileira. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 27, p. 1-25, 2024. DOI: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.27.23175.036>.

PEIRANO, M. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 20, n. 42, p. 377-391, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0104-71832014000200015>.

SEVCENKO, N. **A corrida para o século XXI**: no loop da montanha russa. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

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

SILVA, W. O. **Entre currículos e plataformas educacionais**: a precarização do trabalho dos professores de Sociologia no Paraná. 2024. 196 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2024.

SILVA, M. R.; BARBOSA, R. P.; KÖRBES, C. A reforma do ensino médio no Paraná: dos enunciados da Lei 13.415/17 à regulamentação estadual. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 399-417, 2022.

TOREN, C. Mente, materialidade e história. In: BANNELL, R.; MIZRAHI, M.; FERREIRA, G. (ed.). **Deseducando a educação**: mente, materialidade, metáfora. Rio de Janeiro: Editora PUC, 2020. p. 181-206.

ZUBOFF, S. **A era do capitalismo de vigilância**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2021.

Contribuições dos autores

AA: Pesquisa. LCC: Orientação.

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli

Editora Adjunta Executiva: Profa. Dra. Flavia Maria Uehara