

## MEDIAÇÃO E CORRESPONSABILIDADE NA CULTURA DIGITAL

DOI: 10.5281/zenodo.20937334

**Maria Deneycarla Campelo de Oliveira<sup>1</sup>**

**Maria Alessandra dos Santos<sup>2</sup>**

**Josefa Valdeci dos Santos Dantas<sup>3</sup>**

**RESUMO:** O presente artigo analisa a corresponsabilidade educativa entre família e escola na mediação das práticas digitais de estudantes do 9º ano em uma escola pública de tempo integral, tendo como base teórica os campos da cultura digital, da parentalidade digital e da mediação pedagógica. A intensificação do uso de tecnologias digitais por adolescentes impõe novos desafios formativos às famílias e às instituições escolares, demandando formas articuladas de acompanhamento, orientação e construção de autonomia. A partir de um referencial teórico fundamentado em Castells (2003), Lévy (1999), Livingstone e Helsper (2008), Vygotsky (1998), Moran (2017), Epstein (2001) e Moll (2012), o artigo argumenta que a corresponsabilidade educativa na cultura digital não se reduz à divisão de tarefas entre família e escola, mas constitui uma parceria ativa, dialógica e mutuamente responsável, orientada pelo desenvolvimento integral dos estudantes. Os resultados apontam que a escola de tempo integral, por sua jornada ampliada e sua proximidade com as famílias, apresenta condições estruturais privilegiadas para o desenvolvimento de práticas corresponsáveis.

**Palavras-chave:** Corresponsabilidade educativa. Cultura digital. Mediação parental.

**ABSTRACT:** This article analyzes educational co-responsibility between family and school in mediating the digital practices of 9th-grade students in a full-time public school. The theoretical framework draws on the fields of digital culture, digital parenting, and pedagogical mediation. The increasing use of digital technologies by adolescents poses new formative challenges to families and educational institutions, demanding articulated forms of guidance, monitoring, and autonomy building. Based on Castells (2003), Lévy (1999), Livingstone and Helsper (2008), Vygotsky (1998), Moran (2017), Epstein (2001) and Moll (2012), the article argues that educational co-responsibility in digital culture is not merely a division of tasks, but an active, dialogic and mutually accountable partnership oriented toward the integral development of students. Findings suggest that full-time schools, given their extended school day and proximity to families, present privileged structural conditions for developing co-responsible practices.

**Keywords:** Educational co-responsibility. Digital culture. Parental mediation.

## 1 INTRODUÇÃO

A cultura digital transformou de maneira irreversível os modos de aprender, de comunicar e de construir identidades na contemporaneidade. Crianças e adolescentes que hoje frequentam as escolas brasileiras cresceram imersos em um ecossistema tecnológico que inclui

<sup>1</sup> Mestra em Ciências da Educação, pela World University Ecumenical, Especialista em Psicopedagogia e Educação Infantil, pela Faculdade Maurício de Nassau, Graduada em Pedagogia, Pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú- (UVA), graduada em Licenciatura em Geografia, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte- (UFRN).  
E-mail: deneycarla@hotmail.com.br

<sup>2</sup> Mestra em Ciências da Educação, pela World University Ecumenical, Especialista em Língua Portuguesa: Aspectos Teóricos e Práticos, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Especialista em Psicopedagogia Institucional, pela ESTÁCIO/FATERN, Graduada em Pedagogia, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte- (UFRN).  
E-mail: msandrinhaedu@yahoo.com.br

<sup>3</sup> Mestra em Ciências da Educação, pela World University Ecumenical, Especialista em Língua Portuguesa: Aspectos Teóricos e Práticos, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Especialista em Psicopedagogia Institucional, pela ESTÁCIO/FATERN, Graduada em Pedagogia, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte- (UFRN). E-mail: msandrinhaedu@yahoo.com.br

redes sociais, plataformas de streaming, aplicativos de mensagens e ambientes de jogos online, integrando o digital como dimensão constitutiva de suas experiências de vida. Esse fenômeno não ocorre à margem das instituições educativas; ao contrário, ele as atravessa, as desafia e as convoca a repensar seus papéis formativos.

No contexto brasileiro, a expansão do acesso à internet entre adolescentes é expressiva: segundo dados da pesquisa TIC Kids Online Brasil 2023, realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CETIC.br), mais de 90% das crianças e adolescentes de 9 a 17 anos acessam a internet regularmente, sendo as redes sociais, os serviços de streaming e os jogos online as atividades mais frequentes. Esse cenário impõe às famílias e às escolas a necessidade de exercerem, de forma articulada, uma mediação qualificada das práticas digitais dos jovens.

A noção de corresponsabilidade educativa emerge, nesse contexto, como princípio orientador de uma relação escola-família que vai além da mera divisão de atribuições. Conforme aponta Oliveira (2024, p. 47), pesquisadora que tem investigado essa temática no contexto das escolas de tempo integral do Rio Grande do Norte,

a corresponsabilidade não se efetiva por decreto nem por declarações de intenção institucionais. Ela se constrói cotidianamente, nas conversas entre professores e pais, nas reuniões pedagógicas, nos projetos compartilhados e, sobretudo, na disposição genuína de cada um dos atores educativos de reconhecer no outro um parceiro indispensável na formação integral dos estudantes. (OLIVEIRA, 2024, p. 47)

O presente artigo tem por objetivo analisar as dimensões teóricas e práticas da corresponsabilidade educativa entre família e escola na mediação das práticas digitais de estudantes do 9º ano em uma escola pública de tempo integral. Para isso, organiza-se em quatro seções: a primeira examina a emergência da cultura digital e seus impactos no cotidiano escolar e familiar; a segunda analisa a parentalidade digital e a mediação docente como práticas complementares; a terceira contextualiza o 9º ano como etapa de transição e reflete sobre a autonomia juvenil; e a quarta propõe estratégias concretas de corresponsabilidade no contexto da escola de tempo integral.

## **2 CULTURA DIGITAL, ESCOLA E FAMÍLIA: NOVOS DESAFIOS FORMATIVOS**

A compreensão da cultura digital como fenômeno civilizatório, e não apenas tecnológico, é ponto de partida indispensável para qualquer reflexão educativa contemporânea.

Manuel Castells (2003), ao sistematizar o conceito de sociedade em rede, demonstrou que as tecnologias de informação e comunicação não representam apenas uma mudança de ferramentas, mas uma reconfiguração estrutural das formas de organização social, econômica e cultural. Nesse novo paradigma, a conectividade permanente, a horizontalidade das trocas simbólicas e a velocidade dos fluxos informacionais redesenham os modos de ser e de aprender.

Pierre Lévy (1999), ao cunhar o conceito de cibercultura, contribuiu de forma decisiva para a compreensão de que o espaço digital não é um território paralelo ao mundo real, mas uma dimensão complementar e constitutiva da experiência humana. Para o autor, a cibercultura inaugura novas formas de inteligência coletiva, baseadas na partilha e na colaboração, que desafiam as estruturas tradicionais de transmissão do conhecimento. Essa perspectiva é particularmente relevante para a educação escolar, pois questiona modelos pedagógicos centrados na transmissão unidirecional de conteúdos e aponta para a necessidade de práticas mais participativas e colaborativas.

No âmbito familiar, o impacto da cultura digital é igualmente profundo. A chegada dos dispositivos móveis ao cotidiano das famílias brasileiras criou novos territórios de conflito, negociação e aprendizagem mútua entre gerações. Marc Prensky (2001), ao introduzir a distinção entre nativos digitais e imigrantes digitais, iluminou uma dimensão importante dessa tensão geracional: enquanto as crianças e adolescentes crescem com naturalidade no ambiente digital, muitos pais e responsáveis sentem-se em desvantagem, sem o repertório necessário para orientar os filhos com segurança e discernimento.

Essa assimetria entre gerações, contudo, não significa impotência parental. Conforme demonstram Livingstone e Blum-Ross (2020), os pais mais bem-sucedidos na mediação digital são precisamente aqueles que reconhecem suas limitações técnicas, mas investem no diálogo aberto, na escuta ativa e no estabelecimento de relações de confiança com os filhos. A competência técnica, nesse sentido, é menos determinante do que a qualidade do vínculo afetivo e da comunicação familiar.

Para a escola, a cultura digital impõe desafios igualmente complexos. A pesquisa TIC Educação 2022 (CETIC.br) revela que, embora a maioria dos professores da educação básica utilize a internet para preparar aulas, menos da metade se sente verdadeiramente preparada para ensinar com tecnologias. Isso indica que a integração digital nas escolas ainda se dá, em grande medida, de forma superficial, como substituição de práticas tradicionais por versões

digitalizadas, sem a transformação qualitativa das experiências de aprendizagem que as tecnologias poderiam proporcionar.

Moran (2017, p. 23) sintetiza com precisão esse desafio ao afirmar que:

integrar tecnologias ao ensino não é questão de disponibilidade de recursos ou de domínio técnico dos professores. É, antes de tudo, uma questão pedagógica e de concepção: é preciso saber para que e como usar as tecnologias, de modo que elas efetivamente ampliem as possibilidades de aprendizagem e não se tornem apenas mais um adorno no ambiente escolar. (MORAN, 2017, p. 23)

A escola de tempo integral, por sua organização ampliada, apresenta condições estruturais que favorecem uma integração mais qualificada da cultura digital. O tempo adicional pode ser utilizado para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares que integrem as tecnologias de forma intencional, para a formação de estudantes como produtores críticos de conteúdo digital e para a criação de espaços de letramento digital que beneficiem também as famílias. Entretanto, para que esse potencial se realize, é necessário que o projeto político-pedagógico da escola inclua explicitamente as dimensões da cultura digital e da corresponsabilidade educativa.

### **3 PARENTALIDADE DIGITAL E MEDIAÇÃO DOCENTE: PRÁTICAS COMPLEMENTARES**

A parentalidade digital designa o conjunto de práticas, atitudes e competências por meio das quais os pais e responsáveis orientam, acompanham e mediam a relação dos filhos com as tecnologias digitais. Livingstone e Helsper (2008), em pesquisa de amplo alcance realizada em diferentes países europeus, identificaram três estilos fundamentais de mediação parental no uso da internet: a mediação ativa, baseada no diálogo sobre conteúdos e riscos; a mediação restritiva, centrada em regras e limites; e a conavegação, caracterizada pela presença conjunta de pais e filhos no ambiente digital. Os resultados indicaram que a mediação ativa produz os efeitos mais positivos em termos de desenvolvimento de competências digitais e de construção de um uso seguro e responsável da internet.

No contexto brasileiro, os dados da pesquisa TIC Kids Online Brasil 2023 revelam que, embora 72% dos responsáveis declarem conversar com os filhos sobre o que fazem na internet, apenas 34% utilizam ferramentas de controle parental e 41% praticam a conavegação. Esses

números sugerem que muitas famílias exercem uma parentalidade digital predominantemente reativa, intervindo apenas diante de problemas, em vez de adotar uma postura preventiva e proativa orientada pelo diálogo e pelo fortalecimento gradual da autonomia dos adolescentes.

Oliveira (2024, p. 112) observa, a partir de seu estudo com famílias de estudantes do 9º ano de uma escola pública de tempo integral, que

a maioria dos pais entrevistados reconhece a importância de acompanhar o uso digital dos filhos, mas relata sentir-se despreparada para exercer uma mediação verdadeiramente qualificada. Muitos manifestam uma tensão permanente entre o desejo de proteger e o receio de invadir a privacidade do adolescente, sem encontrar, no cotidiano, estratégias concretas para equilibrar essas duas dimensões. A escola surge, nesse contexto, como parceira esperada e frequentemente acionada, mas nem sempre disponível para esse tipo de orientação. (OLIVEIRA, 2024, p. 112)

No plano docente, a mediação pedagógica na cultura digital exige o desenvolvimento de competências que integrem conhecimento tecnológico, conhecimento pedagógico e conhecimento do conteúdo disciplinar, o que Mishra e Koehler (2006) denominaram TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge). Para os autores, o uso verdadeiramente transformador das tecnologias em sala de aula não decorre do domínio técnico isolado, mas da capacidade de articular esses três tipos de saber em práticas didáticas coerentes com os objetivos formativos da escola.

Vygotsky (1998), ao situar a mediação como elemento central do desenvolvimento humano, oferece o fundamento teórico mais sólido para compreender o papel do professor na era digital. Para o psicólogo bielorrusso, o sujeito se desenvolve em interação com o outro, mediado por instrumentos culturais. As tecnologias digitais, nessa perspectiva, são instrumentos culturais de enorme potência, mas sua eficácia formativa depende da qualidade da mediação humana que as acompanha. Um professor que simplesmente disponibiliza recursos digitais aos estudantes sem exercer uma mediação ativa, crítica e intencional, perde a maior parte do potencial transformador que as tecnologias poderiam oferecer.

A convergência entre mediação parental e mediação docente constitui a base mais sólida para a construção da corresponsabilidade educativa na cultura digital. Quando pais e professores compartilham concepções sobre o papel das tecnologias na formação dos adolescentes, estabelecem canais de comunicação eficazes e constroem estratégias articuladas de acompanhamento, os estudantes se beneficiam de uma rede de proteção e desenvolvimento

que amplia significativamente as possibilidades de um uso crítico, criativo e responsável do mundo digital.

#### **4 O 9º ANO, A AUTONOMIA JUVENIL E A CORRESPONSABILIDADE EDUCATIVA**

O 9º ano do ensino fundamental constitui uma etapa de transição singular na trajetória escolar brasileira. Situado entre o ensino fundamental e o ensino médio, esse ano concentra múltiplas demandas: consolidação de aprendizagens essenciais, preparação para os desafios do ensino médio e navegação por um período do desenvolvimento humano marcado por intensa busca de identidade, afirmação de autonomia e intensificação das relações com os pares.

Erikson (1998), em sua teoria do desenvolvimento psicossocial, identifica na adolescência a crise entre a construção da identidade e a difusão de papéis: o adolescente experimenta valores, testa limites e busca respostas para questões fundamentais sobre quem é e onde pertence. No contexto digital, essa busca identitária ganha uma dimensão adicional: as redes sociais, os grupos de mensagens e os ambientes de jogo online tornam-se espaços de experimentação, de construção narrativa e de validação social, onde os jovens negociam suas identidades com uma audiência permanentemente disponível.

Giddens (1991) observa que, na modernidade tardia, a identidade deixa de ser um dado estável e passa a ser um projeto reflexivo que os sujeitos constroem continuamente. As tecnologias digitais potencializam essa reflexividade, mas também a expõem a riscos: a comparação constante com padrões idealizados, a pressão por validação social e a exposição a dinâmicas de cyberbullying são fenômenos que afetam diretamente o bem-estar emocional dos adolescentes e, por consequência, sua disposição para aprender.

Diante dessas especificidades, o acompanhamento educacional do adolescente do 9º ano exige uma postura que Winnicott (1975) denominaria como presença suficientemente boa: uma presença adulta que oferece segurança e suporte sem sufocar o desenvolvimento da autonomia. Como destaca Oliveira (2024, p. 134),

o grande desafio da corresponsabilidade no 9º ano não é fazer mais pelo adolescente, mas fazer junto com ele: criar, em parceria entre família e escola, espaços de diálogo onde os jovens possam compartilhar suas experiências digitais, receber orientação sem se sentirem vigiados e construir progressivamente a responsabilidade pelo próprio uso das tecnologias. Esse processo não é linear nem isento de conflitos, mas

é exatamente por isso que demanda a presença articulada de todos os atores educativos. (OLIVEIRA, 2024, p. 134)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, introduziu as competências socioemocionais como dimensão central da formação escolar, incluindo o autoconhecimento, a autorregulação emocional, a empatia e a responsabilidade. Essas competências são diretamente relevantes para a construção de um uso autônomo e responsável das tecnologias digitais, pois o jovem que desenvolve sua capacidade de autorregulação e de empatia estará melhor equipado para navegar com discernimento nas complexidades do mundo digital.

A escola de tempo integral apresenta, nesse contexto, uma vantagem estrutural significativa: o tempo ampliado permite o desenvolvimento intencional dessas competências por meio de projetos pedagógicos integrados, de espaços de convivência e de atividades que articulem as dimensões cognitiva, emocional, social e digital da formação dos estudantes. Moll (2012) defende que o projeto político-pedagógico da escola de tempo integral precisa ser qualitativamente diferente daquele da escola de turno parcial, comprometido com a formação humana integral e com a construção de vínculos genuínos com as famílias e a comunidade.

## **5 ESTRATÉGIAS DE CORRESPONSABILIDADE NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL**

A construção da corresponsabilidade educativa entre família e escola na cultura digital demanda intencionalidade institucional, planejamento estratégico e mecanismos concretos de articulação. Epstein (2001), em sua teoria dos tipos de envolvimento das famílias na escola, identificou seis dimensões fundamentais: parentalidade, comunicação, voluntários, aprendizagem em casa, tomada de decisões e colaboração com a comunidade. Cada uma dessas dimensões define um tipo diferente de envolvimento que, quando articulado de forma planejada, contribui para a construção de uma corresponsabilidade ampla, equitativa e sustentável.

No campo específico da cultura digital, essas dimensões se traduzem em iniciativas concretas. Na dimensão da parentalidade, a escola pode oferecer oficinas de letramento digital para as famílias, capacitando-as para o exercício de uma mediação parental mais ativa e

qualificada. Na dimensão da comunicação, o uso de plataformas digitais escolares para o acompanhamento de frequências, notas e atividades pode aproximar família e escola, desde que seja complementado pelo diálogo pessoal e pela escuta das percepções familiares.

Na dimensão da aprendizagem em casa, projetos pedagógicos que integrem o ambiente digital doméstico ao trabalho escolar permitem que os estudantes façam pontes entre suas práticas cotidianas online e as aprendizagens formais. Na dimensão da tomada de decisões, a elaboração coletiva de acordos sobre o uso de dispositivos na escola e em casa, envolvendo estudantes, pais e professores, é uma estratégia poderosa de construção de protagonismo e corresponsabilidade.

Lahire (1997) alerta, contudo, para o risco de a escola tratar todas as famílias como se dispusessem do mesmo capital cultural, da mesma disponibilidade de tempo e dos mesmos recursos para se envolver com a vida escolar dos filhos. Famílias de classes populares frequentemente encontram obstáculos estruturais que dificultam sua participação nos formatos tradicionais propostos pela escola. Reconhecer esses obstáculos e propor formas de envolvimento acessíveis e significativas é, como sublinha Oliveira (2024, p. 178),

uma responsabilidade ética incontornável da instituição escolar. Não se trata de exigir das famílias que se adaptem ao modelo escolar, mas de construir, com elas, formas de parceria que respeitem sua realidade, seus saberes e suas possibilidades concretas de participação. A corresponsabilidade genuína começa quando a escola é capaz de ir ao encontro das famílias, e não apenas de esperá-las em seu território. (OLIVEIRA, 2024, p. 178)

Perrenoud (2000) ressalta que a corresponsabilidade implica, necessariamente, a superação de práticas de culpabilização mútua, nas quais as dificuldades de aprendizagem são atribuídas unilateralmente à família ou à escola. Construir uma relação verdadeiramente corresponsável requer diálogo, confiança e clareza quanto às funções educativas específicas de cada parte: à escola cabe a mediação pedagógica sistematizada e o desenvolvimento das competências formais; à família, o apoio afetivo, a valorização da educação e o acompanhamento do desenvolvimento integral do filho adolescente.

A escola de tempo integral, ao reunir mais tempo, mais espaço e mais possibilidades de diálogo, apresenta-se como um dos contextos mais promissores para a construção dessa corresponsabilidade qualificada. Para que esse potencial se realize, contudo, é necessário que a gestão escolar assuma a corresponsabilidade como prioridade institucional, que os professores recebam formação e suporte para o exercício de uma mediação pedagógica digital qualificada

e que as famílias sejam genuinamente reconhecidas como parceiras indispensáveis no projeto formativo da escola.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este artigo procurou demonstrar que a corresponsabilidade educativa entre família e escola na mediação das práticas digitais dos adolescentes do 9º ano constitui uma das mais urgentes e complexas demandas da educação contemporânea. A cultura digital, ao transformar os modos de aprender, de comunicar e de construir identidades, não é um fenômeno externo à escola: ela a atravessa, a desafia e a convoca a reinventar suas práticas e suas formas de relação com as famílias e a comunidade.

A revisão teórica empreendida ao longo do texto evidencia que a mediação, seja parental ou docente, é condição indispensável para que o acesso às tecnologias digitais se converta em experiência formativa significativa. A parentalidade digital eficaz, baseada no diálogo, na confiança e na orientação progressiva para a autonomia, e a mediação docente qualificada, fundamentada na integração intencional das tecnologias ao currículo, são as duas faces de uma corresponsabilidade que só se realiza plenamente quando família e escola constroem, juntas, estratégias articuladas de acompanhamento dos estudantes.

O 9º ano, como etapa de transição marcada pela busca intensa de identidade e pela intensificação das práticas digitais, é o contexto em que essa articulação se torna ao mesmo tempo mais urgente e mais desafiadora. A escola de tempo integral, com seu tempo ampliado e sua proximidade com as famílias, apresenta condições privilegiadas para o desenvolvimento de práticas corresponsáveis que respeitem a autonomia dos jovens, acolham a diversidade das famílias e contribuam para a formação de cidadãos críticos, criativos e eticamente responsáveis no mundo digital.

Os desafios são muitos: desigualdades de acesso, formação docente insuficiente, sobrecarga das famílias, ausência de políticas públicas consistentes para a educação digital. Mas os caminhos também existem, e passam, invariavelmente, pelo diálogo, pelo reconhecimento mútuo e pelo comprometimento coletivo com a formação integral dos estudantes. É nesse horizonte que a corresponsabilidade educativa na cultura digital se afirma como princípio e como prática incontornáveis para a educação do século XXI.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. **Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023**. Institui o Programa Escola em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, 2023.
- BUCKINGHAM, David. **Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture**. Cambridge: Polity Press, 2003.
- BUCKINGHAM, David. **Beyond Technology: Children's Learning in the Age of Digital Culture**. Cambridge: Polity Press, 2007.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- CETIC.br. **TIC Educação 2022**. São Paulo: NIC.br, 2022.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- ERIKSON, Erik H. **O ciclo de vida completo**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- LIVINGSTONE, Sonia; BLUM-ROSS, Alicia. **Parenting for a Digital Future**. Oxford: Oxford University Press, 2020.
- MORAN, José Manuel. **Educação Híbrida: um conceito-chave para a educação hoje**. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). **Ensino Híbrido**. Porto Alegre: Penso, 2017.
- MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papirus, 2015.
- VALENTE, José Armando. **A comunicação e a educação baseada no uso das tecnologias digitais de informação e comunicação**. Revista UNIFESO, v. 1, n. 1, p. 141–166, 2014.
- VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WARSCHAUER, Mark. **Technology and Social Inclusion: Rethinking the Digital Divide**. Cambridge: MIT Press, 2006.
- WINNICOTT, Donald W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.