

Educomunicação e a proibição de celulares na escola: um debate sobre a Lei 15.100/2025¹

Emerson Campos Gonçalves²

Faculdade Estadual de Música do Espírito Santo – Fames
Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes

Resumo

A consolidação da sociedade plataformizada e/ou excitada [re]organizou diferentes aspectos da nossa vida e das nossas experiências em torno das redes sociais digitais, produzindo um contexto de hiperconexão que tem consequências danosas para os processos de ensino-aprendizagem, sobretudo entre crianças e adolescentes. Nesse contexto, o uso intensivo de *smartphones* tem sido associado a fenômenos que contribuem para a fragilização das interações pedagógicas na escola, como a dispersão da atenção e a dependência tecnológica. Em resposta a essas preocupações, no Brasil, foi promulgada a Lei Federal 15.100/2025, que proíbe o uso de telefones móveis em todas as etapas da educação básica nas diferentes redes de ensino. O presente estudo objetivou problematizar as contradições existentes nessa legislação, analisando as suas implicações pedagógicas e formativas. Para isso, como referencial teórico, adotou-se a Teoria da Semiformação (*Halbbildung*), de Theodor W. Adorno. Metodologicamente, tomando os pressupostos da Teoria Crítica como percurso de pesquisa, articulou-se a elaboração de uma constelação teórica sobre os conceitos de Educomunicação e *Bildung*, com a análise crítica da Lei 15.100/2025 a partir do contexto do município de Vila Velha (ES), que adota restrições ao uso de celulares na escola desde 2011. Os resultados indicam que a simples proibição dos dispositivos não enfrenta de forma consistente as condições sociais mais amplas que sustentam a hiperconectividade contemporânea. Concluiu-se que a Educomunicação se apresenta como uma alternativa mais potente, uma vez que favorece uma proposta de educação crítica, mais coerente com um projeto de *Bildung*.

Palavras-chave: educomunicação; semiformação; ensino-aprendizagem; celular; escola.

Introdução

Com a difusão de *smartphones* cada vez mais potentes e permanentemente conectados e a consolidação de uma era que teóricos como André Lemos e Pierre Lévy (2010) convencionaram chamar de “pós-massiva”, passamos a experimentar, ao longo dos últimos vinte anos, uma reterritorialização de diferentes aspectos da nossa vida, por

¹ Trabalho apresentado no GP Comunicação e Educação, do 26º Encontro dos Grupos de Pesquisas em Comunicação, evento componente do 49º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.

² Doutor em Educação. Professor Titular de Linguística na Faculdade Estadual de Música do Espírito Santo (Fames) e Professor Permanente no Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Territorialidades da Universidade Federal do Espírito Santo (PósCom/Ufes). Líder do GP Laboratório de Pesquisa Crítica em Cultura, Tecnologia e Educação (LPC CulTE/Fames). E-mail: emerson.goncalves@fames.es.gov.br.

meio da qual parte considerável das nossas experiências íntimas, relações interpessoais e práticas sociais passaram a ser [re]organizadas em torno – e a partir – das plataformas das redes sociais digitais (Poell; Nieborg; van Dijck, 2020). Por um lado, pode-se dizer que esses novos ambientes/territórios digitais concretizaram parcialmente a aldeia global antevista por Marshall McLuhan (1972), permitindo o desenvolvimento de conexões mais complexas e ágeis em diferentes campos do nosso cotidiano a partir da comunicação em rede e da liberação da palavra; por outro, porém, é preciso atestar que a plataformização ocorre dentro de um contexto marcado pelo colonialismo de dados (Cassino; Souza; Silveira, 2022) e pelo capitalismo de vigilância (Zuboff, 2020), onde, mais do que incentivada, a nossa conexão ininterrupta é *conditio sine qua non* para o lucro e poder exercido pelas *big techs*³ (Crary, 2023).

Como resultado dessa sociedade plataformizada – ou excitada, recorrendo à terminologia proposta dentro da Teoria Crítica por Christoph Türcke (2010) –, no que se refere à Educação, a hiperconexão amplificou e/ou desvelou problemas que têm preocupado e mobilizado educadores, teóricos e pesquisadores de diferentes campos do conhecimento, como a proliferação de discursos de ódio e desinformação (Loureiro; Gonçalves, 2021), a dessensibilização da atenção e dos sentidos dos estudantes com o uso excessivo dos aparelhos móveis (Türcke, 2016) e o estabelecimento de uma dependência (de redes e *smartphones*) que encontra compatibilidade com a definição médica de vício (nomofobia) (Horvath *et al.*, 2020).

Partindo desse contexto, diferentes pesquisas têm se debruçado sobre os impactos negativos do uso prolongado de *smartphones* sobre a atenção, o desempenho acadêmico e a qualidade das interações pedagógicas, especialmente entre crianças e adolescentes (Guclu *et al.*, 2024; Zuin; Zuin, 2018). Como resposta a essas preocupações, diversos países passaram a adotar políticas de restrição do uso de telefones móveis nos ambientes escolares, como França (ainda em 2018), Finlândia (2025), Chile e Suécia (esses dois últimos em 2026). De acordo com relatório publicado pela Unesco, em 2023 um em cada quatro países já havia adotado algum tipo de restrição em relação ao uso de smartphones na escola (Unesco, 2023). No Brasil, esse movimento culminou com a sanção da Lei nº

³ A cerimônia de posse de Donald Trump, em janeiro de 2025, produziu a imagem que melhor ilustra esse poder: em lugar de destaque, no momento da posse, estavam presentes bilionários que controlam algumas das maiores *big techs* do mundo, como Elon Musk, Jeff Bezos e Mark Zuckerberg (Gonçalves *et al.*, 2026).

15.100/2025, que proíbe o uso de celulares por estudantes em todas as etapas da educação básica e estabelece diretrizes para a criação de estratégias de acompanhamento de jovens em situação de sofrimento psíquico decorrente do uso excessivo de telas. Considerando a relevância do tema e os possíveis impactos dessa medida sobre os processos de ensino-aprendizagem, o presente estudo, organizado de forma ensaística, objetivou problematizar as contradições dessa legislação, especialmente no que diz respeito às suas implicações pedagógicas e formativas.

Para sustentar a análise proposta, recorreremos à Teoria da Semiformação (*Halbbildung*), de Theodor W. Adorno, que preconiza que o processo desejado para uma formação (*Bildung*) plena só é possível a partir de uma concepção integral do indivíduo em relação à sociedade, ou seja, de um percurso que considere não apenas a educação escolar (*Erziehung*), mas também a formação para (e pela) a realidade que transpõe os muros da escola. Nesse sentido, como contraponto à proibição dos *smartphones*, tomou-se, dentro da análise, a proposta (e a possibilidade) de ações educacionais a partir da comunidade escolar. Com isso, buscou-se responder: *Quais as principais contradições da Lei 15.100/2025 e, em qual medida, a Educomunicação se apresenta como uma proposta viável?*

Para a discussão do problema proposto, este texto foi dividido em três partes principais que se somam a esta *Introdução*, a saber: *Educomunicação como projeto formativo no contexto das plataformas*, onde é costurada uma constelação teórica sobre os conceitos de Educomunicação e *Bildung* considerando o contexto hodierno; *O caso de Vila Velha/ES e a proibição após a proibição*; onde é realizada a análise crítica da Lei 15.100/2025 a partir do contexto da cidade de Vila Velha (ES), na qual a proibição de celulares na escola já existe desde de 2011; e *Considerações finais*.

Educomunicação como projeto formativo no contexto das plataformas

Para que seja possível definir Educomunicação de forma satisfatória dentro do contexto contemporâneo, é preciso reconhecer que, ao longo das últimas duas décadas, com a plataformização (Poell; Nieborg; van Dijck, 2020), passamos a moldar a nossa rotina e comportamento por meio das redes sociais digitais em diferentes aspectos: dos mais íntimos aos coletivos; dos mais complexos aos mais práticos; seja transformando as

nossas relações pessoais, de trabalho e de consumo; seja estreitando caminhos e ressignificando a própria ideia de território e relações culturais.

As mudanças institucionais observadas e as mudanças nas práticas culturais associadas às plataformas estão, na prática, estreitamente inter-relacionadas. Assim, uma visão mais fundamental e crítica sobre o que implica a plataformização só pode ser alcançada por meio do estudo dessas mudanças entre si. [...] compreendemos plataformização como a penetração de infraestruturas, processos econômicos e estruturas governamentais de plataformas em diferentes setores econômicos e esferas da vida (Poell; Nieborg; van Dijck, 2020, p. 5).

Partindo dessa definição e em busca de uma constelação teórica⁴ que nos permita compreender a Educomunicação na sociedade hodierna, é preciso reconhecer que a plataformização se alastrou e invadiu os diferentes âmbitos de nossa vida de forma tão célere que muitas vezes nos esquecemos que há pouco tempo (afinal, vinte e poucos anos é “um grão de areia” em termos históricos) ainda enviávamos cartas uns para os outros e aguardávamos sentados pelo nosso programa favorito (na televisão ou no rádio), dependentes de uma mídia massiva, unidirecional, que determinava o horário, o formato e o conteúdo da mensagem que iríamos consumir. Ou seja, ainda vivíamos um tempo em que os *mass media* escolhiam o melhor momento, a estética adequada e os valores éticos que estariam incutidos nos produtos culturais que serviriam de base para a nossa formação como cidadãos.

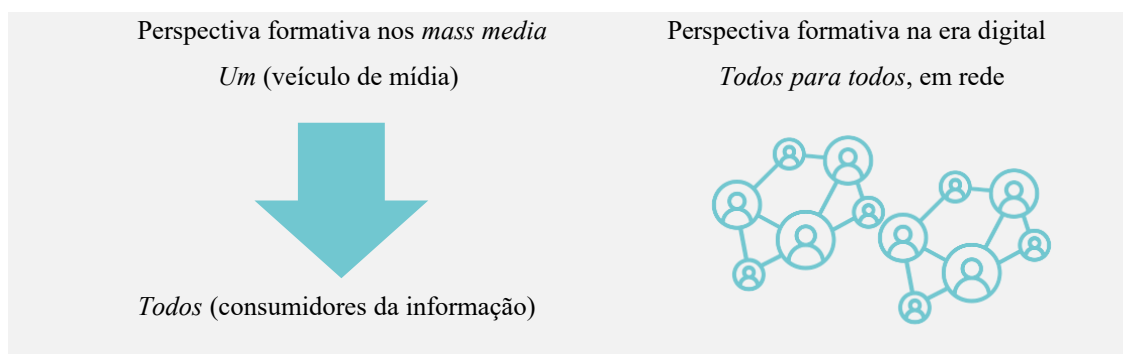
Foi por causa do contexto supradescrito que, no campo teórico, nos acostumamos a discutir sobre a importância de construir uma prática comunicativa que se constituísse efetivamente como dialógica (Freire, 1971; Kaplún, 1985), rompendo com o discurso centralizado das mídias hegemônicas da Indústria Cultural e contribuindo para a formação plena dos indivíduos (Adorno, 1995). Foi nesse contexto, também, que surgiram os primeiros estudos brasileiros que buscaram pensar a Educomunicação como um conjunto de ações que produzem o efeito de articular sujeitos sociais no espaço da interface comunicação/educação (Soares, 2000; 2011).

Destarte – considerando que “Educomunicação é essencialmente práxis social” (Soares, 2011, p. 13) – é preciso assumir que atravessamos um novo momento histórico no qual o polo emissor não está mais centralizado e a própria perspectiva de formação

⁴ França (2022, p. 43), lembra que, para Theodor W. Adorno, as [...] “constelações evidenciam as relações de interdependência dos conceitos para com os objetos, bem como desses conceitos em relação à trama de significados dentro da qual estão compreendidos”. Mais do que um recurso metódico, trata-se, portanto, de uma postura analítica que, por meio da leitura cruzada de conceitos e teóricos, preza pela interpretação do objeto em dado momento histórico sem perder de vista o princípio da não-identidade (dialética negativa).

por meio dos veículos de comunicação foi alterada – isso é, a práxis foi modificada (conforme buscamos ilustrar na Figura 1). Dentro dessa nova realidade plataformizada, a despeito das perspectivas mais otimistas e do reconhecido avanço em alguns setores (por exemplo, na mobilização de atores que outrora eram silenciados pelos *mass media*, como os movimentos de maiorias minorizadas⁵), passamos a enfrentar dificuldades em diferentes campos, uma vez que essa liberação da palavra (Lemos; Lévy, 2010) produziu uma espécie de hiperconexão que tem sido associada a fenômenos como desinformação, dispersão da atenção, dependência tecnológica e fragilização das interações pedagógicas.

Figura 1 – Mudança na lógica formativa dentro da era pós-massiva



Fonte. Elaboração própria.

Isso significa assumir que, se há pouco tempo fazia sentido pensar uma formação para o consumo crítico da mídia, hoje isso não basta. É preciso pensar uma formação para o consumo crítico da mídia, para a produção crítica de produtos simbólicos e culturais por meio das novas mídias e para a compreensão dos significados e implicações da reterritorialização da própria vida nas redes, articulando debates que se estendam para além dos recortes de “educação *para* comunicação” e/ou “comunicação *para* educação” e que considerem como essa dinâmica afeta os mais jovens com o seu novo *sensorium*, como alerta Martín-Barbero:

A primeira manifestação e materialização do ecossistema comunicativo é a relação com as novas tecnologias [...], com sensibilidades novas, claramente visíveis entre os mais jovens. Eles têm maior empatia cognitiva e expressiva com as tecnologias e com os novos modos de perceber o espaço e o tempo, a velocidade e a lentidão, o próximo e o distante. Trata-se de uma experiência cultural nova, ou, como chamou Walter Benjamin, um *sensorium* novo. Novos modos de perceber e de sentir; uma nova sensibilidade que, em muitos aspectos, se choca e rompe com o *sensorium* dos adultos (Martín-Barbero, 2011, p. 125).

⁵ Sobre o conceito de *maioria minorizada*, consultar o livro homônimo de Richard Santos (2020).

De forma complementar, Sayad (2011) lembra que, se na virada da década de 1990 para os anos 2000, “havia um dizer quase profético de que ‘um dia produziremos comunicação o tempo inteiro, de forma fácil e ágil’” (2011, p. 9), recorrer a tal sentença hoje é o “óbvio ululante” (Sayad, 2011, p. 9).

Contudo, fazer esse breve resgate histórico do “óbvio ululante” e das diferenças experimentadas em relação à sociedade do início dos anos 2000 – quando ganhava vigor o conceito de Educomunicação proposto pelo professor Ismar de Oliveira Soares, dentro do Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE/USP) – é importante, principalmente, para discutir a ideia de formação (*Bildung*), conceito central para que possamos compreender, dentro de uma perspectiva teórico-crítica, os espaços nos quais educação e comunicação se inter-relacionam.

Bildung é uma palavra alemã que carrega em seu radical o substantivo *Bild*, que pode ser traduzido como imagem, figura, quadro, retrato. *Bildung*, então, refere-se à capacidade que um indivíduo tem de formar um retrato de si mesmo perante os demais, isso é, traz consigo a ideia de uma formação que deve contribuir para que todos os sujeitos de uma determinada sociedade constituam uma imagem coerente sobre o seu real lugar no mundo, reconhecendo as potencialidades e as contradições que marcam a sua classe social e a sua própria vida nos aspectos mais singulares (Gonçalves, Loureiro, 2019). Essa perspectiva é diferente da ideia de *Erziehung*, conceito alemão utilizado para se referir à educação no espaço escolar. Isso porque a *Bildung* (ainda que contemple a educação escolar) não é construída apenas pela – e na – escola, mas por todos os *outros espaços* formativos que atravessam o nosso cotidiano, ajudando a construir essa imagem que temos de nós mesmos, seja ela um retrato pleno ou um retrato pela metade (*Halb*), uma *Halbbildung*.

Quando mencionamos esses *outros espaços*, falamos, também, das igrejas e templos/locais religiosos, da família, das comunidades em seus níveis micro e macro e, por conseguinte, da indústria cultural: ou seja, de todo esse artefato multimidiático que, por meio de produtos artísticos e culturais (como filmes, músicas, séries, novelas, transmissões esportivas, peças publicitárias, jornais) forma e direciona a nossa visão sobre nós mesmos e, assim, a nossa visão sobre o mundo e sobre os demais entes – contexto esse que, conforme discutimos, adquire uma nova configuração na sociedade plataformizada por causa de tudo que já fora mencionado (desinformação, dispersão da

atenção, dependência tecnológica e fragilização das interações pedagógicas). Logo, pensar em uma *Bildung* efetiva é compreender que educação e comunicação cumprem tarefas semelhantes e que podem (e devem) se inter-relacionar dentro de um projeto formativo, conforme proposto por Soares (2000, 2011).

Para Adorno (2010), porém, a sociedade capitalista organiza a própria sobrevivência em torno do processo contrário, isso é, de semiformação. Para o filósofo frankfurtiano, a “semiformação (*Halbbildung*) faz parte do âmbito da reprodução da vida sob o monopólio da ‘cultura de massas’” (Maar, 2003, p. 460). Isso porque os diferentes espaços que, em tese, deveriam se organizar para produzir o esclarecimento, acabam se convertendo em espaços que buscam a mera adaptação/contenção dos indivíduos à realidade e não a sua crítica/superação. “Além disso, nos casos em que a formação foi entendida como conformar-se à vida real, ela destacou unilateralmente o momento da adaptação, e impediu assim que os homens se educassem uns aos outros (Adorno, 2010, p. 11).

Não é preciso se estender muito nessa mirada para verificar que, na sociedade plataformizada e excitada em que vivemos, testemunhamos a acentuação do processo denunciado por Adorno (seu ensaio foi escrito e publicado nos últimos anos da década 1950), uma vez que, sem um projeto de formação bem definido, a hiperconexão condicionada pelas redes acaba se convertendo em um espaço de semiformação que acontece em fluxo contínuo, numa escala 24/7. Dessa maneira, não é estranho que a dificuldade de se compreender a interface comunicação/educação permaneça, havendo um choque entre as áreas que se aproxima mais de algo que poderíamos definir como uma sobreposição não-planejada do que como inter-relação. Isso é, a despeito da profecia e do desejo de que a interface comunicação/educação fosse capaz de nutrir ações para a formação plena dos sujeitos, na práxis, o que ocorre nesta sociedade plataformizada é a ocupação do espaço da educação pela comunicação (e vice-versa) única e exclusivamente pelo viés e/ou leitura da “questão tecnológica”, em condições que se afastam de forma decisiva da ideia do que seria a Educomunicação.

Se parte, por lo tanto, de una idea generalizada en estudiantes con acceso a las tecnologías que consiste en que aquellos profesores que no las utilizan o que las subestiman “deben” incorporarlas. Otra idea generalizada en los políticos es que la ausencia es un problema ligado al subdesarrollo o que representa un atraso. [...] Ante esto cabe preguntarnos, con una mezcla de ingenuidad y angustia, lo siguiente: ¿Cómo llegamos hasta aquí? ¿Son las tecnologías producto de una voluntad histórica o más bien surgen de una imposición

comercial? ¿Responden a una aspiración educativa o a una conspiración de otra proveniencia? (Mateus, 2023, p. 53).

Assim, de forma concreta, o que percebe dentro do ecossistema digital da sociedade plataformizada é a simplificação grosseira da questão. Na relação com a comunicação, a educação – entendida em seu aspecto mais tradicional – é reduzida a elemento que justifica a construção das comunidades de conhecimento nas redes sociais digitais; na relação com a educação, a comunicação – entendida como meio – é reduzida ao pilar que sustenta a arquitetura informacional que gera conexões e dados nessas redes (datificação). Tudo é observado, predominantemente, com um problema de tecnologia, tanto em suas potencialidades, como em seus perigos. E é justamente dessa visão enviesada e reducionista – que, novamente, trata da educação e da comunicação como processos isolados, sem considerar os sujeitos e os aspectos relacionais que envolvem as duas áreas (Freire, 1971; França, 2016) – que surge a legislação que reduz a manifestação complexa de uma realidade social a um objeto que pode ser regulado a partir de políticas/regras de liberação e proibição, como se analisa no próximo tópico.

O caso de Vila Velha/ES e a proibição após a proibição

Conforme já mencionado, a redução do debate sobre as consequências da plataformização e do choque entre os campos/espços da comunicação e educação a uma questão de natureza tecnológica pode ser observada dentro dos debates que se movimentam em torno de alguns dos principais desafios do nosso tempo: desinformação, vício em redes sociais, discursos de ódio etc.. É justamente no contexto de preocupação com esses temas que surge a Lei Federal 15.100/2025, que – seguindo a tendência de outras sociedades democráticas – restringiu o uso de smartphones em sala de aula para evitar a nomofobia (vício em smartphones) e “salvaguardar a saúde mental, física e psíquica das crianças e adolescentes” (Brasil, 2025).

É interessante discutir que, embora a Lei Federal siga uma tendência que passou a ser mais conhecida a partir da proibição na França, implementada no ano de 2018, desde 2011, a cidade de Vila Velha, no Espírito Santo, já possui legislação municipal semelhante. Por meio da Lei Municipal 5.072/2011, ficou estipulado que:

Fica proibido, nas salas de aula das escolas públicas e privadas do município de Vila Velha, o uso de telefones celulares e de quaisquer outros aparelhos e dispositivos eletrônicos portáteis de comunicação, audição, gravação, reprodução, manipulação e transmissão e recepção, no que couber, de voz,

sinais, textos, dados, áudios, vídeos, músicas, fotos e imagens, e/ou de execução de jogos eletrônicos, que não vinculados ao ministrar ou à compreensão dos conteúdos das aulas e atividades das disciplinas curriculares ou extracurriculares (Vila Velha, 2011).

Considerando a Lei Municipal e a proximidade que ambos os textos trazem (conforme buscamos resumir na Tabela 1), era esperado, portanto, que Vila Velha (ES) estivesse na vanguarda dentro da questão, reunindo uma bagagem de experiências com a questão que poderia contribuir para o debate e implementação da Lei 15.100/2025. Contudo, não é essa a realidade do município.

Tabela 1

	Lei Municipal 5.072/11 de Vila Velha (ES)	Lei Federal 15.100/25
Principais similaridades	Teor proibitivo. Apresenta como objetivo central a proibição de celulares dentro de salas de aula e em demais espaços que, eventualmente, sejam utilizados para aulas. A exceção é o uso como suporte às atividades de ensino-aprendizagem.	Teor proibitivo. Apresenta como objetivo central a proibição de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais, inclusive telefones celulares, nos estabelecimentos de ensino. A exceção é o uso como suporte às atividades de ensino-aprendizagem, motivo de força maior, acessibilidade e inclusão.
Principais diferenças	Não justifica e/ou contextualiza a proibição de nenhuma forma.	Justifica que a proibição tem o objetivo de salvaguardar a saúde mental, física e psíquica das crianças e adolescentes.
Concepção formativa	Como única ação “formativa” determina que seja fixado aviso em folha de papel no formato A4 ou de maior dimensão sobre a proibição.	Determina que as redes de ensino e as escolas deverão elaborar estratégias para tratar do tema do sofrimento psíquico e da saúde mental dos estudantes da educação básica, com a oferta de treinamentos e espaços de escuta e acolhimento.

Fonte. Elaboração própria.

Em entrevista realizada com um grupo de 16 professores da Rede Municipal de Vila Velha sem fins estatísticos⁶, verificou-se um cenário marcado por ambiguidades. Dentro do grupo, embora a maioria dos professores entrevistados (10 professores) declare não ter lido a legislação municipal que regulamenta o uso de celulares nas escolas, observa-se amplo apoio à medida: 13 docentes acreditam que a proibição contribui positivamente para os processos de ensino-aprendizagem. Ao mesmo tempo, as respostas indicam fragilidades institucionais na implementação da política. A maior parte dos professores (12 respondentes) afirma não ter recebido formação ou orientação específica

⁶ Todos os professores concordaram com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

por parte da Secretaria de Educação acerca da Lei Federal 15.100/2025. Ainda assim, 13 docentes consideram que a legislação anterior era insuficiente para lidar com os desafios impostos pelo uso de *smartphones* no cotidiano escolar.

A interpretação à luz da Teoria da Semiformação dessas respostas (que, conforme mencionado, não têm nenhuma pretensão de constituir amostra estatística) sugere que o apoio à proibição do uso de celulares pode estar menos associado a uma reflexão crítica sistematizada sobre os impactos das tecnologias digitais na educação e mais relacionado às dificuldades cotidianas enfrentadas pelos professores na gestão da atenção e da dinâmica pedagógica em sala de aula. Nesse sentido, a proibição tende a aparecer como uma solução imediata para um problema complexo, ainda que não enfrente suas raízes estruturais. Tal constatação revela uma tensão central: enquanto a escola busca preservar um espaço de concentração e aprendizagem relativamente protegido da lógica acelerada das redes sociais digitais, a sociedade contemporânea se organiza cada vez mais em torno de fluxos informacionais intensos e dispositivos de conexão permanente.

Essa conclusão é semelhante àquela obtida por Marques, Wanderer e Silva (2026) em estudo desenvolvido com docentes de instituições privadas da região metropolitana de Porto Alegre (RS):

Sob a lente da governamentalidade neoliberal, a Lei 15.100/2025 funciona como uma tecnologia de controle que tenta gerir as condutas de professores e estudantes. A proibição assemelha-se a uma tentativa de "remendar" as rachaduras de uma barragem [...] tentando conter fluxos que, na verdade, já transbordaram para fora dos muros escolares (Marques; Wanderer; Silva, 2026).

Ocorre que, a mesmíssima preocupação que motiva a proibição de smartphones também está presente, por exemplo, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, partindo desse cenário de riscos e possibilidades, estabelece, em diferentes áreas e componentes curriculares, a importância de se trabalhar habilidades e competências ligadas às NTICs, abrindo, por conseguinte, espaço para o desenvolvimento de projetos educacionais e para a inserção dos educadores como profissionais dentro da escola – algo que, potencialmente, evitaria o “remendo” apontado por Marques, Wanderer e Silva (2026).

No documento, a possibilidade aparece tanto na BNCC da Arte direcionada ao Ensino Fundamental, como no campo Linguagens e suas tecnologias direcionado ao

Ensino Médio, onde a inter-relação entre comunicação e educação fica marcada de forma decisiva dentro da competência específica de número 7, que busca:

Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018).

Essa competência específica diz respeito às práticas de linguagem em ambiente digital, que têm modificado as práticas de linguagem em diferentes campos de atuação social. Nesse cenário, os jovens precisam ter uma visão crítica, criativa, ética e estética, e não somente técnica das NTICs e de seus usos, para selecionar, filtrar, compreender e produzir sentidos, de maneira crítica e criativa, em quaisquer campos da vida social. Para tanto, é necessário não somente possibilitar aos estudantes explorar interfaces técnicas (como a das linguagens de programação ou de uso de ferramentas e aplicativos variados de edição de áudio, vídeo, imagens, de realidade aumentada, de criação de games, gifs, memes, infográficos etc.), mas também interfaces críticas e éticas que lhes permitam tanto triar e curar informações como produzir o novo com base no existente.

Tais preocupações presentes na BNCC reforçam o sentimento coletivo sobre a necessidade de se integrar os processos de comunicação à formação pretendida na escola. Ao fundo, por mais que, como visto, o cenário contemporâneo seja outro (certamente, mais urgente com a plataformização), as aflições presentes ainda são as mesmas que, desde os anos 1980, levaram os países latino-americanos de língua espanhola a estabelecer a ideia de *Educación para la Comunicación* (Soares, 2011), com experiências que buscaram aproximar a comunicação da educação no contexto da “educação popular” e da “comunicação alternativa”.

O professor Ismar de Oliveira Soares lembra que, na década de 1980, o que as “ações e cursos das entidades pretendiam discutir não era exatamente o impacto das mensagens sobre suas audiências, mas [...] o modo como as audiências reagiam e se articulavam ao receber e ressignificar os conteúdos midiáticos” (Soares, 2011, p. 34). Em outras palavras, o que Soares nos apresenta é que, pelo menos desde os anos 1980, já havia intensa preocupação em pensar essa aproximação entre educação e comunicação, porém em um recorte característico àquele momento histórico, que ainda focava essa intercessão na formação para uma recepção crítica da mídia. Isso porque,

independentemente da forma específica como as áreas se relacionavam, já era premissa certa que tal relação existia.

Nesse sentido, voltemos à pergunta que mobilizou esta pesquisa: Quais as principais contradições da Lei 15.100/2025 e, em qual medida, a Educomunicação se apresenta como uma proposta viável?

Ao olhar para o texto da Lei, a contradição que salta aos olhos está na redução do problema a uma mera questão de escolha, com “recorte tecnológico”, ou seja, *a não proibir o celular* (tecnologia) e permitir que a comunicação invada (e, supostamente, prejudique) a área da educação ou *proibir o celular* (tecnologia) e frear a questão. Isso é uma contradição principalmente porque não se trata de uma escolha sequer possível, uma vez que, conforme discutido neste texto, a aproximação entre as áreas (educação e comunicação) surge como característica da própria modernidade, não sendo possível falar de uma sem compreender as implicações da inter-relação com a outra na constituição da sociedade contemporânea.

Dessa forma, pode-se dizer que reunir educação e comunicação dentro de uma prática de docência, pesquisa ou extensão, representa uma postura de coerência com a sociedade atual (onde essa reunião já está posta na práxis) e, também, um caminho necessário para a formação de indivíduos que, frente o ecossistema digital atual, consigam – conforme mencionamos ao falar da *Bildung* – formar e comunicar uma imagem que seja coerente com o seu lugar real no mundo, usando os recursos dessas redes para potencializar a sua existência. O caminho contrário (da proibição, adotado na legislação) parece mais uma tentativa desesperada de, em termos adornianos, “adequar” o sujeito dentro de um contexto em que “reformas pedagógicas isoladas, embora indispensáveis, não trazem contribuições substanciais” (Adorno, 2010, p. 8).

Considerações finais

Diante desse quadro, parece-nos que políticas exclusivamente proibitivas tendem a apresentar eficácia limitada quando não são acompanhadas por processos formativos que permitam a professores e estudantes desenvolver uma compreensão crítica sobre as mediações tecnológicas que estruturam a vida contemporânea. Assim, em vez de simplesmente negar a presença dos *smartphones* no espaço escolar, torna-se necessário

construir políticas públicas mais amplas, capazes de promover uma reflexão sistematizada sobre as transformações produzidas pela digitalização da vida social.

Nesse horizonte, iniciativas vinculadas à educação midiática e à educomunicação aparecem como caminhos promissores (e a própria BNCC, como visto, já justifica essas ações). Ao estimular o desenvolvimento de competências críticas relacionadas à produção, circulação e interpretação de conteúdos midiáticos, essas abordagens permitem transformar as tecnologias digitais de objeto de proibição em objeto de reflexão pedagógica. Dessa forma, mais do que restringir o uso dos dispositivos móveis, é importante compreender como integrá-los criticamente aos processos de ensino-aprendizagem, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de compreender e intervir nas dinâmicas comunicacionais que caracterizam a sociedade contemporânea.

Referências bibliográficas

- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, T.W. Teoria da semiformação. In: PUCCI, B.; ZUIN, A.A.S.; LASTÓRIA, Luiz A.C.B. (Orgs.). **Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2010.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- BRASIL. **Lei nº 15.100**, de 13 de janeiro de 2025. Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 jan. 2025.
- CASSINO, J. F.; SOUZA, J.; SILVEIRA, S. A. da. **Colonialismo de dados: Como opera a trincheira algorítmica na guerra neoliberal**. São Paulo, SP: Autonomia Literária, 2022
- CITELLI, A. O.; COSTA, M. C. C. (Orgs.) **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.
- CONSANI, M. **Educomunicação: o que é e como fazer**. São Paulo: Contexto, 2024.
- CRARY, J. **Terra arrasada: além da era digital, rumo a um mundo pós-capitalista**. São Paulo: Ubu, 2023.
- FRANÇA, F. L. Constelação, parataxe e ensaio: os arcanos do pensamento da não identidade. **Trans/Form/Ação**, Marília, SP, v. 45, n. 4, p. 33-54, 2022.
- FRANÇA, V. V. O objeto e a pesquisa em comunicação: uma abordagem relacional. In: MOURA, Cláudia P. de; LOPES, M. I. V. de (Orgs.) **Pesquisa em comunicação: metodologias e práticas acadêmicas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016.
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

GONÇALVES, E. C.; et al. Capitalismo de vigilância e adoecimento na sociedade excitada: a cultura do déficit de atenção e a necessidade de ações multilaterais de combate ao vício em redes sociais digitais. **Liinc em Revista**, v. 21, n. 2, 2026.

GONÇALVES, E. C.; LOUREIRO, R. Elaboração do passado e literatura como resistência: a negação determinada do jornalismo hegemônico na sociedade excitada. In: Serrano, A. L. de M; TAKAO, A. S.; BARBOSA, D. C. de S.; SOARES, L. E. (Orgs.) **Literatura, biopolítica e indústria cultural do imperialismo norte-americano**. Vitória/ES: UFES/PPGL, 2019.

GUCLU, Y.; GUCLU, O. A.; DEMIRCI, H.. Relationships between internet addiction, smartphone addiction, sleep quality, and academic performance among high-school students. **Revista da Associação Médica Brasileira**, v. 70, n. 3, 2024.

HORVATH, J; et al. Structural and functional correlates of smartphone addiction. **Addictive Behaviors**, n. 105, 2020.

KAPLÚN, M. **El Comunicador Popular**. Ciespal: Quito, 1985.

LE MOS, A.; LÉVY, P. **O futuro da internet**: em direção a uma ciberdemocracia planetária. São Paulo: Paulus, 2010.

LOUREIRO, R.; GONÇALVES, E. C.. (Semi)formação no contexto das fake news e da pós-verdade na sociedade excitada - de Adorno a Tü rcke. **Educação em Revista**, v. 37, n. 1, 2021.

MAAR, W. I. Adorno, semiformação e educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 459-476, agosto 2003.

MARQUES, C. S.; WANDERER, F.; SILVA, L. N. B.. Impactos da Lei 15.100/2025 na rotina escolar: uma leitura sobre as percepções docentes. **Revista Educar Mais**, v. 10, p. 1-13, 2026.

MARTÍN-BARBERO, J. Desafios culturais: da comunicação à educomunicação. In: CITELLI, A. O.; COSTA, M. C. C. (Orgs.) **Educomunicação**: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011.

MATEUS, J. C. **Educación mediática**: emergencia e urgencia de um aprendizaje pendiente. Lima: Universidad de Lima, Fondo Editorial, 2023.

MCLUHAN, M. **A Galáxia de Gutemberg**: a formação do homem tipográfico. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1972.

POELL, T.; NIEBORG, D.; VAN DIJCK, J. Plataformização. **Revista Fronteiras**, vol. 22, n. 1, 2020.

SANTOS, R. **Maioria minorizada**: um dispositivo analítico de racialidade. Rio de Janeiro: Telha, 202

SAYAD A. L. V. Prefácio. In: SOARES, I. de O. **Educomunicação**: o conceito, o profissional, a aplicação. São Paulo: Paulinas, 2011.

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

SOARES, I. de O. Educomunicação: um campo de mediações. **Comunicação & Educação**, n. 19, p. 12-24, set./dez., 2000.

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

TÜRCKE, C. **Sociedade Excitada:** Filosofia da Sensação. Campinas: Editora da Unicamp, 2010

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Relatório de Monitoramento Global da Educação.** 2023.

VILA VELHA. **Lei 5.072**, de 20 de janeiro de 2011. Dispõe sobre a proibição do uso de telefones celulares e outros aparelhos eletrônicos nas escolas públicas e privadas do município de Vila Velha. Diário Oficial do Município de Vila Velha, 2011.

ZUBOFF, S. **A era do capitalismo de vigilância:** a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2020.

ZUIN V. G.; ZUIN, A. A. S.. O celular na escola e o fim pedagógico. **Educação e Sociedade**, v. 39, n. 143, 2018.