10.5007/1984-8412.2026.e112379

O DISPOSITIVO DA COMPETÊNCIA DIGITAL NA EDUCAÇÃO EM DOCUMENTOS DA OCDE E DO BRASIL: UMA RESPOSTA À URGÊNCIA DIGITAL

EL DISPOSITIVO DE COMPETENCIA DIGITAL EN LA EDUCACIÓN EN DOCUMENTOS DE LA OCDE Y DE BRASIL: UNA RESPUESTA A LA URGENCIA DIGITAL

THE DIGITAL COMPETENCE DEVICE IN EDUCATION IN OECD AND BRAZILIAN DOCUMENTS: A RESPONSE TO DIGITAL URGENCY

Matheus Trindade Velasques*
Instituto Federal Catarinense

Fernanda Wanderer**
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

ABSTRACT: This article problematises the integration of technologies in education by investigating it as an effect of the digital competence device. The main objective is to map the traces of this device in documents from the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) and the Brazilian Ministry of Education. The theoretical foundation is grounded in the post-structuralist perspective and the thought of Michel Foucault, specifically in the concepts of dispositif and discourse. Methodologically, a Foucauldian-inspired discourse analysis is conducted on a *corpus* comprising two transnational OECD reports (2020 and 2023) and two Brazilian normative documents: the National Curriculum Guidelines (2013) and the National Common Core Curriculum (2017). The results show that the device operates by articulating imperatives of economic security and neoliberal productivity. While the OECD constructs a scenario of imminent risk associated with automation, the Brazilian documents rearticulate this logic by hybridising it with discourses on democratic values and critical citizenship. It is concluded that the device

* Professor Assistente No Instituto Federal Catarinense (IFC). Email: matheus.velasques@ifc.edu.br.

** Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Email: fernandawanderer@gmail.com.

normalises the distinction between functional and unfit subjects, positioning the school as an institution that must adapt to a technological reality presented as external and inevitable. The research contributes to denaturalising contemporary pressures for digitisation, taking technology as an instrument of power aimed at the production of human capital.
KEYWORDS: Discourse. Digital Capitalism. Digitisation. Education. Human Capital.

RESUMO: Este artigo problematiza a integração das tecnologias na educação ao investigá-la como efeito do dispositivo da competência digital. O objetivo central é mapear os rastros desse dispositivo em documentos da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e do Ministério da Educação do Brasil. A fundamentação teórica ancora-se na perspectiva pós-estruturalista amparada no pensamento de Michel Foucault, especificamente nos conceitos de dispositivo e discurso. Metodologicamente, realiza-se uma análise do discurso de inspiração foucaultiana sobre um *corpus* composto por dois relatórios transnacionais da OCDE (2020 e 2023) e por dois documentos normativos brasileiros: as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013) e a Base Nacional Comum Curricular (2017). Os resultados demonstram que o dispositivo opera articulando imperativos de segurança econômica e de produtividade neoliberal. Enquanto a OCDE constrói um cenário de risco iminente associado à automação, os documentos brasileiros rearticulam essa lógica ao hibridizá-la com discursos sobre valores democráticos e cidadania crítica. Conclui-se que o dispositivo normaliza a distinção entre sujeitos funcionais e inaptos, posicionando a escola como instituição que deve adaptar-se a uma realidade tecnológica apresentada como externa e inevitável. A pesquisa contribui para desnaturalizar as pressões contemporâneas pela digitalização, tomando a tecnologia como um instrumento de poder voltado à produção de capital humano.
PALAVRAS-CHAVE: Discurso. Capitalismo Digital. Digitalização. Educação. Capital Humano.

RESUMEN:Este artículo problematiza la integración de las tecnologías en la educación investigándola como un efecto del dispositivo de competencia digital. El objetivo principal es mapear los rastros de este dispositivo en documentos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y del Ministerio de Educación de Brasil. La fundamentación teórica se basa en la perspectiva posestructuralista y en el pensamiento de Michel Foucault, específicamente en los conceptos de dispositivo y discurso. Metodológicamente, se realiza un análisis del discurso de inspiración foucaultiana sobre un corpus compuesto por dos informes transnacionales de la OCDE (2020 y 2023) y dos documentos normativos brasileños: las Directrices Curriculares Nacionales (2013) y la Base Nacional Común Curricular (2017). Los resultados muestran que el dispositivo opera articulando imperativos de seguridad económica y productividad neoliberal. Mientras que la OCDE construye un escenario de riesgo inminente asociado a la automatización, los documentos brasileños rearticulan esta lógica hibridándola con discursos sobre valores democráticos y ciudadanía crítica. Se concluye que el dispositivo normaliza la distinción entre sujetos funcionales e inaptos, posicionando a la escuela como una institución que debe adaptarse a una realidad tecnológica presentada como externa e inevitable. La investigación contribuye a desnaturalizar las presiones contemporáneas por la digitalización, asumiendo la tecnología como un instrumento de poder orientado a la producción de capital humano.
PALABRAS CLAVE: Discurso. Capitalismo Digital. Digitalización. Educación. Capital Humano.

1 INTRODUÇÃO

A crescente pressão pela integração de tecnologias digitais em contextos educacionais é uma característica marcante de políticas elaboradas em diferentes países ao redor do mundo (Almeida, 2025; Castro, 2025; Garbin e Ferreira, 2025). Esse movimento também é frequentemente apresentado em documentos de organizações transnacionais como uma evolução necessária, um passo crucial para a modernização da sala de aula no século XXI (OCDE, 2020, 2022, 2023). Neste artigo, no entanto, buscamos problematizar essa compreensão investigando a incursão da tecnologia na educação não como um avanço autoevidente, mas como um efeito estratégico de uma poderosa maquinaria discursiva.

Um conjunto expressivo de estudos vem explorando a temática da urgência da digitalização da experiência educacional como uma espécie de verdade a ser alcançada. Trabalhos como Almeida (2025), Castro (2025) e Garbin e Ferreira (2025) abordam a integração da cultura digital no cenário educacional brasileiro, argumentando que, embora fundamentada em diretrizes normativas robustas e alinhadas a padrões internacionais, há desafios substanciais na transição da teoria para a prática pedagógica.

As pesquisas mencionadas acima convergem no entendimento de que os documentos brasileiros que orientam a educação básica oferecem suporte técnico atualizado à promoção da cidadania crítica e do pensamento computacional. Contudo, as investigações apontam que a eficácia dessa implementação é frequentemente obstaculizada por precariedades infraestruturais e por uma visão excessivamente instrumental das tecnologias. Em particular, os trabalhos de Almeida (2025) e de Garbin e Ferreira (2025) enfatizam que o sucesso dessa integração depende de uma "renormalização" das práticas docentes e da adoção de abordagens transdisciplinares que superem a lacuna entre os objetivos oficiais e a realidade das salas de aula, transformando a cultura digital em um "conhecimento poderoso" capaz de fomentar a autonomia e a ética no contexto escolar.

Este artigo, por sua vez, pretende avançar na discussão acadêmica atual, mudando o foco analítico da implementação e da eficácia técnica das políticas digitais para uma investigação discursiva do dispositivo da competência digital na educação. Embora a literatura recente examine principalmente a "renormalização" das práticas pedagógicas em meio a desafios infraestruturais ou compare a robustez técnica do BNCC a referências internacionais, como a Finlândia (Castro, 2025), esses estudos muitas vezes tratam a digitalização da educação como uma necessidade evidente do século XXI.

Da mesma forma, embora Almeida (2025) explore o potencial transformador dos "currículos web" para superar visões instrumentais da tecnologia, a "urgência digital" mais ampla permanece, em grande parte, não problematizada. Ao analisar documentos de orientadores da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e do Brasil como locais de negociação, esta pesquisa busca evidenciar como um exercício de governamentalidade transnacional é recebido em nível nacional, mapeando os rastros da racionalidade neoliberal que enquadra a escola como produtora de capital humano[1] com competência digital.

Nesse sentido, nosso objetivo é examinar, a partir da análise do discurso inspirada nas teorizações de Michel Foucault, documentos da OCDE e do Ministério da Educação do Brasil a fim de mapear os rastros do que compreendemos, neste estudo, como dispositivo da competência digital na incursão das tecnologias digitais no contexto educacional. Para isso, selecionamos, como empiria deste trabalho, documentos de políticas-chave da OCDE, que materializam o discurso transnacional, bem como documentos orientadores da educação nacional: Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que atuam como espaço de negociação desse discurso no contexto brasileiro.

Este artigo está organizado em seis seções, sendo esta a primeira. Na segunda seção, apresentamos os percursos teóricos que aprofundam o conceito de dispositivo em Michel Foucault e contextualizam a emergência da tecnociência e do capitalismo digital como o solo em que emerge o dispositivo da competência digital. A terceira seção detalha as configurações metodológicas, fundamentando a análise do discurso inspirada no pensamento de Foucault e descrevendo o *corpus* composto por documentos da OCDE e do Brasil. As seções subsequentes dedicam-se à análise empírica: primeiro, investigando como a OCDE articula a educação digital à segurança econômica e, depois, examinando como as políticas brasileiras articulam esses imperativos em uma linguagem que mescla viabilidade econômica e valores democráticos. Por fim, a conclusão sintetiza os achados e apresenta as considerações finais sobre o dispositivo da competência digital.

2 PERCURSOS TEÓRICOS: DO SOLO EM QUE EMERGE O DISPOSITIVO DA COMPETÊNCIA DIGITAL NA EDUCAÇÃO

O conceito de dispositivo (*dispositif*) emerge no que se convencionou denominar fase genealógica de Michel Foucault, consolidando-se em obras como Vigiar e Punir e História da Sexualidade I: A Vontade de Saber (Castro, 2022). Diferentemente da noção de *epistémè*, desenvolvida em sua fase arqueológica, que se limita ao domínio discursivo, o dispositivo é definido como uma rede de relações estabelecidas entre elementos marcadamente heterogêneos, a qual abrange tanto "o dito" quanto "o não dito" e constitui um

[1] Apoiando-se nas discussões foucaultianas de biopolítica e governamentalidade, Costa (2009) destaca que a racionalidade neoliberal intervém na constituição dos sujeitos contemporâneos, disseminando que a lógica do capital deve ser incorporada à própria existência do indivíduo, convocado a tomar a si mesmo como um capital. Ao reconhecer-se como uma microempresa que precisa fazer constantes investimentos em si, os indivíduos assujeitam-se às lógicas do âmbito empresarial que adentram, entre outras, a esfera educacional. Essa forma de vida empresarial tem se ramificado nas escolas produzindo efeitos sobre o currículo, sobre a formação de professores e sobre as políticas educacionais, como as que examinamos no artigo.

todo que engloba discursos, declarações científicas, teses filosóficas e morais, bem como instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulatórias e leis (Foucault, 1979; Castro, 2022). A natureza do dispositivo, no entanto, não reside na soma desses componentes, mas no jogo complexo e mutável que se estabelece entre eles.

De uma perspectiva estratégica, o dispositivo funciona como uma formação que, em determinado momento histórico, responde a uma questão específica, uma urgência histórica, e está inscrito em uma relação de poder-saber (Foucault, 1979). Segundo Foucault:

> O dispositivo, portanto, está sempre inscrito em um jogo de poder, estando sempre, no entanto, ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem mas que igualmente o condicionam. E isto, o dispositivo: estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles. (Foucault, 1979, p. 139)

A propósito da gênese histórica de um dispositivo, esta caracteriza-se por processos de superdeterminação funcional e de preenchimento estratégico constante, em que cada efeito entra em ressonância ou em contradição com os demais, o que mantém uma articulação complexa de estratégias de poder.

Ao trazer as teorizações foucaultianas de dispositivo à análise da competência digital na educação, é possível demonstrar que essa funciona, na prática, como um dispositivo. No âmbito do "dito", observa-se uma ampla rede de discursos que abrange definições pedagógicas em currículos e pesquisas, políticas públicas de inclusão digital e justificativas morais que vinculam a competência tecnológica à cidadania e ao sucesso profissional, a exemplo das discussões propostas por Almeida (2025), Castro (2025) e Garbin e Ferreira (2025). Ao mesmo tempo, o dispositivo se manifesta no "não dito" por meio de elementos não discursivos, como a organização arquitetônica de plataformas de ensino a distância e de laboratórios, ou ainda de técnicas administrativas de avaliação e de medidas de certificação que classificam e hierarquizam indivíduos em sistemas de dados, conforme argumentam Grimberg e Armella (2023) ao analisar as pedagogias do porvir, emergentes do entrecruzamento das tecnologias digitais e o campo da educação. Para compreender as condições de existência do dispositivo da competência digital e como ele passa a operar no campo da educação, é preciso realizar um breve exercício de gênese histórica para delimitar, ao menos em parte, o solo em que ele emerge. Conforme Channel (2017), no contexto do século XXI, a tecnociência emerge como um conceito que sintetiza as atividades científicas e tecnológicas, que se tornam cada vez mais indistinguíveis. Em razão da interconexão entre essas áreas, torna-se difícil caracterizar muitos dos desenvolvimentos que constituem a base do mundo moderno como exclusivamente científicos ou tecnológicos. Em muitas ocasiões, tais desenvolvimentos são descritos como grandes realizações científicas, enquanto, em outras, são rotulados como grandes realizações tecnológicas ou de engenharia.

Para além de uma relação simbiótica entre dois campos de saber, é importante destacar que a tecnociência também emerge como um sinal da indissociabilidade entre as tecnologias, a produção científica e o capital. Ainda, é preciso considerar a centralidade das tecnologias digitais na sociedade contemporânea, as quais passam a ocupar um lugar de verdade-poder (Knijnik, 2018). Com as transformações que as tecnologias digitais promovem em múltiplos aspectos da vida em sociedade, essas são posicionadas como elementos *sine qua non* do progresso e da prosperidade em uma organização neoliberal. Se antes a ciência orientava-se pela descoberta e pela construção dos saberes, agora ela toma uma nova direção: a tecnociência tem como desafio não apenas gerar conhecimento, mas transformá-lo em riqueza, de modo que a validade do conhecimento está condicionada a parâmetros econômicos e às leis do mercado transnacional (Bocasanta, 2013).

Complementando essa discussão, o conceito de capitalismo digital, estabelecido por Dan Schiller (2000), postula que o surgimento da internet e das redes digitais não constitui uma ruptura com as estruturas econômicas tradicionais, mas sim uma intensificação da lógica de mercado neoliberal em escala global. Schiller afirma que o ciberespaço se desenvolveu como um ecossistema comercial, no qual a cultura digital foi permeada por interesses de mercado e a conectividade se tornou indissociável do consumo e da participação social.

Essa racionalidade reconfigurou profundamente o ensino superior, especialmente nos Estados Unidos. Schiller (2000) detalha como as universidades se reorientaram para o mercado de trabalho após a crise econômica da década de 1970, transformando-se de locais de análise crítica em produtoras de capital humano para gigantes corporativos como a AT&T e a IBM. Essa mudança subordinou os

princípios acadêmicos à dinâmica do mercado: a produtividade do corpo docente agora é medida por indicadores comerciais e os alunos são tratados como consumidores. Schiller (2000) alerta que essa transformação ameaça o papel da educação como um bem público e afirma que a "era da informação" é utilizada como estratégia discursiva para redesenhar o processo de aprendizagem de modo a atender a interesses lucrativos, muitas vezes sem resistência social significativa (Schiller, p. 200–201).

Pesquisas contemporâneas ampliam a crítica de Schiller à era da *big data* e da inteligência artificial. Fuchs (2021) afirma que o capitalismo digital agora funciona por meio de plataformas algorítmicas que extraem valor das práticas digitais cotidianas, nas quais a atividade do usuário é enquadrada como trabalho digital, cuja exploração se torna ainda mais clara no desenvolvimento da IA. Tubaro et al. (2025) mostram como as assimetrias regionais na América Latina são exploradas para fornecer marcação de dados, transformando profissionais altamente qualificados em um reservatório de mão de obra informal para a economia global de IA. Esses arranjos reforçam as desigualdades identificadas por Schiller há décadas, agora incorporadas à própria infraestrutura das tecnologias emergentes.

Embora não trate diretamente da recepção e dos atravessamentos das tecnologias digitais na educação, no livro *A escola não é uma empresa*, Christian Laval (2019) argumenta que o projeto de universalizar o acesso à educação, concebido para criar subjetividades que funcionam bem no esquema social organizado pelo Estado, falhou em alcançar o progresso social prometido. Em vez disso, as políticas liberais do século XX intensificaram as disparidades sociais ao promover a concorrência e ao marginalizar aqueles que não tinham meios de se destacar, o que alterou profundamente a função da escola.

A anunciada crise da educação é agravada pelo surgimento dos meios de comunicação de massa e por profundas transformações culturais, que redefiniram a socialização dos jovens e desafiaram a autoridade tradicional tanto da escola quanto da família. Neste contexto, o Estado recorre frequentemente ao conceito de reforma para reorientar o rumo da educação. No entanto, Laval (2019) questiona os motivos que sustentam essas mudanças e argumenta que uma racionalidade neoliberal tem permeado o debate sobre a educação nas últimas décadas. Isso levou a um novo sistema escolar que busca adaptar a máquina educacional às exigências do mercado, em que a educação é tratada como um bem privado, em vez de um direito social. Como observa Laval (2019), esse modelo postula que são os indivíduos que devem "capitalizar recursos privados cujo retorno futuro será garantido pela sociedade" (Laval, 2019, p. 17).

Podemos dizer, portanto, que a função estratégica deste dispositivo parece responder à necessidade histórica de adaptar o corpo social ao novo regime de produção do capitalismo digital. A competência digital não surge aleatoriamente: constitui-se como um imperativo para atender às exigências do mercado e controlar novas formas de comunicação. Nesse cenário, o dispositivo alimenta as relações de poder entre o sistema de produção, as instituições educacionais e os sujeitos, com o objetivo de desenvolver habilidades úteis ao capital, ao mesmo tempo em que bloqueia ou reinterpreta formas de conhecimento não alinhadas a essa lógica de produtividade tecnológica.

Por fim, o dispositivo da competência digital funciona como uma tecnologia de poder disciplinar e reguladora, voltada à produção de modos de organizar e conduzir o processo educacional. Assim, ela estabelece um campo científico que define o que é considerado "verdadeiro" ou "qualificado" no domínio da educação e exclui o que está fora dessa norma, atuando como um mecanismo de normalização cujo foco passa de simples proibições para a distinção entre o normal (competente) e o anormal (incompetente). Por meio de testes, treinamento e controle rigoroso das operações do corpo e da atividade digital, o dispositivo fabrica "subjetividades funcionais" e sujeitos individualizados, uma espécie de "cidadão digital", que se tornam objeto-efeito de uma dominação constante e de observação analítica.

Dessa forma, estabelecido o que entendemos por dispositivo da competência digital, é preciso proceder ao mapeamento de seus efeitos nos documentos da OCDE e do Brasil selecionados para este estudo. Para isso, no entanto, é preciso explicitar a operação metodológica delineada para este estudo. Na seção a seguir, apresentamos as configurações metodológicas adotadas para o desenvolvimento deste trabalho.

3 CONFIGURAÇÕES METODOLÓGICAS: A ANÁLISE DO DISCURSO COMO FERRAMENTA INVESTIGATIVA

Este trabalho está situado em uma perspectiva pós-estruturalista, compreendendo que esse modo de pensamento não se constitui em uma abordagem anti-estruturalista, nem tem a intenção de negar o estruturalismo, mas de ampliar e problematizar a forma de fazer pesquisa nas ciências humanas. Conforme Peters (2000), o pensamento pós-estruturalista problematiza a necessidade estruturalista de analisar os problemas de estudo a fim de estabelecer sistemas e revelar suas leis internas, as quais, por meio de uma pretensão científica, revelariam um padrão universal, uma "verdade absoluta" acerca dos fenômenos estudados, apontando para uma suposta estrutura que evidenciaria um todo coerente. Ainda é importante destacar que o pós-estruturalismo não se constitui em um campo homogêneo do pensamento, mas sim em uma forma de pensar construída a partir de diferentes correntes e de uma complexa rede interdisciplinar. Segundo o autor:

> [...] o pós-estruturalismo não pode ser simplesmente reduzido a um conjunto de pressupostos partilhados, a um método, uma teoria ou até mesmo uma escola. É melhor referir-se a ele como um movimento de pensamento – uma complexa rede de pensamento – que corporifica diferentes formas de prática crítica. O pós-estruturalismo é, decididamente, interdisciplinar, apresentando-se por meio de muitas e diferentes correntes. (Peters, 2000, p. 29)

Dito isso, é preciso destacar que, justamente por ser um modo de pensamento que emerge dentro do (e em crítica ao) estruturalismo, o pensamento pós-estruturalista apresenta também um conjunto de pressupostos com ele partilhados, sendo alguns destes por demais caros ao desenvolvimento do presente trabalho. Por exemplo, segundo Peters (2000), ambas as formas de pensamento põem em suspeição os pressupostos da racionalidade, da individualidade, da autonomia e da autopresença subjacentes ao sujeito humanista. Isto é, questionam a ideia de que o indivíduo nasça em uma condição naturalmente livre e que possa se desenvolver em um adulto moralmente controlado, possuidor de autonomia e autodeterminação. Assim, ambas entendem que as estruturas socioculturais desempenham um papel importante na formação da autoconsciência, o que põe em forte suspeita a ideia hegeliana de autoconhecimento. Contudo, ao passo que o estruturalismo propõe tomar o sujeito enquanto submetido a um sistema que o descentraliza e atua na demarcação de suas práticas, o pós-estruturalismo "enfatiza a constituição discursiva do eu – sua corporeidade, sua temporalidade e sua finitude, suas energias inconscientes e libidinais – e a localização histórica e cultural do sujeito" (Peters, 2000, p. 36).

A seleção da empiria baseou-se na intenção de mapear documentos que abordam a urgência histórica da adesão dos sistemas educacionais à inclusão de tecnologias digitais. Como exemplo de configurações discursivas em contexto transnacional, os documentos da OCDE foram escolhidos, pois a organização exerce grande influência no desenho de políticas nacionais de seus países-membros, bem como dos países aspirantes a tornar-se participantes do bloco, o que é o caso do Brasil.

No que se refere aos documentos orientadores da educação básica e da formação inicial de professores, justificamos nossa escolha em virtude do caráter normativo que assumem na organização educacional brasileira. Assim, pretendemos mapear, nestes documentos, efeitos de sentido que delimitem, organizem e reúnam modos de educar associados ao que, neste trabalho, nomeamos dispositivo da competência digital.

Foram selecionados para análise 4 documentos: 2 transnacionais e 2 nacionais, que passaremos a apresentar. O relatório *Digital Strategies in Education Across OECD Countries*[2] (OCDE 2020) tem como objetivo mapear e analisar as estratégias nacionais dos países da OCDE para o uso de tecnologias digitais na educação, especialmente no período anterior à pandemia de COVID-19. O documento mostra que, apesar da crescente infraestrutura tecnológica, ainda existem desafios na integração de inovações digitais às práticas pedagógicas consistentes.

O relatório *Shaping Digital Education: Enabling Factors for Quality, Equity and Efficiency* (OCDE, 2023) oferece um quadro analítico para orientar os governos na criação de ecossistemas de políticas que permitam o uso eficaz e equitativo das tecnologias digitais na

[2] As traduções de excertos dos textos em língua inglesa para o português brasileiro são de responsabilidade dos autores.

educação. O documento destaca que essas tecnologias podem melhorar a qualidade do ensino, promover a igualdade e otimizar os sistemas, desde que sejam implementadas com planejamento e apoio.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN) (Brasil, 2013) são um conjunto de orientações para a elaboração e implementação dos currículos escolares da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. As diretrizes propõem garantir uma educação de qualidade, que atenda às necessidades dos estudantes e da sociedade como um todo. Além disso, o documento ressalta a necessidade de preparação para o uso de tecnologias digitais como ferramentas educacionais visando ao desenvolvimento de habilidades e competências essenciais para a vida contemporânea, como a capacidade de pesquisa, análise e interpretação de informações, a comunicação e a colaboração.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) é um documento normativo que estabelece as competências e habilidades essenciais que os estudantes devem desenvolver em cada etapa da Educação Básica, incluindo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. O objetivo da BNCC é orientar a elaboração dos currículos escolares em todo o país, garantindo a qualidade e a equidade da educação. O documento também ressalta a necessidade de preparação para o uso de tecnologias digitais como ferramentas educacionais, visando ao desenvolvimento de habilidades e competências essenciais para a vida contemporânea, como a capacidade de pesquisa, análise e interpretação de informações, a comunicação e a colaboração.

Inspirar-se na análise discursiva de Michel Foucault significa compreender o discurso não como mera expressão de ideias, mas como prática que produz e organiza formas de compreender e interpretar o mundo. Nessa perspectiva, o discurso é um produtor e legitimador de verdades, situado historicamente e culturalmente, e regulado por normas que definem o que pode ser dito e quem pode falar (Foucault, 1986). Em vez de se concentrar apenas na materialização linguística, essa abordagem enfatiza a ordem que estrutura o surgimento de conceitos, objetos de conhecimento e posições subjetivas em um determinado campo de conhecimento (Diaz-Bone, 2006). Assim, a análise do discurso, nessa perspectiva, visa reconstruir as condições de possibilidade necessárias para que o que é dito possa ser dito.

Cada enunciado – considerado um "ato de fala sério" – produz efeitos concretos e faz parte de redes de relações que estabilizam ou desafiam a ordem do saber. É importante destacar que essas redes são dinâmicas: embora as regularidades mantenham as práticas discursivas, rupturas e mudanças podem reorganizar o sistema de regras, possibilitando novas formas de conhecimento (Foucault, 1996). Consequentemente, os discursos estruturam a realidade social, ao mesmo tempo em que permanecem abertos a disputas e transformações (Fischer, 2001). Metodologicamente, isso significa que os discursos não são simples reflexos de uma realidade predeterminada, mas práticas que constituem os objetos de que falam. Tal abordagem fornece aos pesquisadores ferramentas para investigar como o conhecimento é produzido, legitimado e disseminado em contextos históricos e culturais, constituindo uma metodologia de pesquisa poderosa no campo das ciências da educação.

Diaz-Bone (2006) sistematiza essa perspectiva ao esboçar uma sequência de etapas operacionais. O processo começa com o trabalho de campo e a identificação de atores, instituições e materiais relevantes – tais como ministérios, autoridades, documentos e entrevistas com atores da área pesquisada. Em seguida, o pesquisador constrói um *corpus* analítico e formula questões heurísticas que servem como lentes interpretativas. Essas questões dizem respeito a objetos recorrentes (por exemplo, "competência", "inovação", "desempenho"), a conceitos orientadores e às posições institucionais dos sujeitos (por exemplo, professor, aluno, diretor). A análise interpretativa subsequente visa reconstruir as regularidades, ressonâncias e contornos que sustentam o discurso pedagógico e destacar como conceitos específicos, como "eficácia", "tempo" e "aprendizagem baseada em evidências", se tornam centrais, enquanto outros são marginalizados. Neste trabalho, esse procedimento orienta a análise das diretrizes que regulam o uso da tecnologia digital na educação.

Com base nesses pressupostos, na seção a seguir passamos à operação sobre o material empírico reunido. Assim, pretendemos apontar como o dispositivo da competência digital na educação produz efeitos na construção de documentos que orientam políticas públicas em nível transnacional, bem como os que normatizam as políticas educacionais em nível nacional.

4 O DISPOSITIVO DA COMPETÊNCIA DIGITAL NOS DOCUMENTOS DA OCDE: UMA DEFESA DA EDUCAÇÃO DIGITALIZADA PARA A SEGURANÇA ECONÔMICA

Os documentos publicados pela OCDE que tratam de subsidiar o debate para a elaboração de políticas para o uso de tecnologias digitais, bem como os que promovem uma visão panorâmica do que os países do bloco estão fazendo em termos de políticas educacionais para a inserção das tecnologias digitais nos currículos escolares, confluem em apontar para o caráter inevitável das tecnologias para a sociedade do futuro. A discussão consiste em destacar que o embarque das tecnologias digitais no processo de escolarização não é opcional, mas sim uma resposta estratégica às demandas sociais e econômicas do futuro. Assim, é de suma importância que os sistemas educacionais estejam alinhados às previsões de organismos internacionais que enunciam um mundo cada vez mais automatizado e digitalizado e que produzam sujeitos capazes de enfrentar a imprevisibilidade das mudanças e de se manter economicamente ativos e viáveis. O excerto abaixo ilustra esse contexto.

> A inovação digital criou um grande desafio para a educação: preparar os alunos para economias e sociedades cada vez mais automatizadas. O Perspectivas de Emprego 2019 da OCDE estima que 14% dos empregos existentes podem desaparecer como resultado da automação nos próximos quinze a vinte anos, e outros 32% provavelmente mudarão radicalmente à medida que as tarefas individuais forem automatizadas. (OCDE, 2019, p. 15[31]) Essa perspectiva tem efeitos tremendos no conjunto de habilidades de que as pessoas precisam para ganhar a vida no futuro e requer um olhar crítico sobre a educação, em vez de ajustes estéticos (OCDE, 2020, p. 18).[3]

Dentre os sentidos que emergem no excerto, destacamos a construção enunciativa de um futuro incerto que requer atenção urgente, dado que as estimativas indicam que "14% dos empregos existentes podem desaparecer [...] outros 32% provavelmente mudarão radicalmente" diante da automatização (OCDE, 2020). Assim, se os estudantes não desenvolverem as competências e habilidades necessárias para transitar em um mundo digitalizado, podem acabar tendo dificuldades para "ganhar a vida no futuro". O contexto enunciado é, portanto, o de uma corrida pela empregabilidade em um futuro desafiador, em que os sujeitos estão dentro ou fora.

Diante do cenário de urgência produzido no documento, a educação é posicionada como espaço e instituição cuja responsabilidade é constituir-se como ponte para o futuro, respondendo a essa demanda. Uma vez que é preciso "preparar os alunos para economias e sociedades cada vez mais automatizadas" (OCDE, 2020), caberá aos Estados elaborar políticas que cubram as lacunas e acelerem o ritmo de adaptação da formação educacional às vorazes demandas do mercado, haja vista que essas rápidas transformações socioeconômicas produzem "efeitos tremendos no conjunto de habilidades" necessárias para o futuro (OCDE, 2020).

Trata-se, em linhas gerais, de posicionar as tecnologias digitais como ferramentas cujo domínio é crucial para participar da atividade econômica no futuro. Isso, no nível do indivíduo, significa sobreviver no mundo do trabalho. Já no nível do Estado, isso significa capacidade de competição. Produzir uma população apta a enfrentar os desafios do capitalismo é, acima de tudo, garantir a sobrevivência e prosperidade de toda uma sociedade na lógica neoliberal. Há, portanto, que produzir sujeitos não apenas competentes e hábeis no manejo das tecnologias digitais, mas também assujeitados e convencidos de que esta dinâmica é parte do que se entende por existir e viver em sociedade. Trata-se, ainda, dentre outros fenômenos, de sancionar a normalidade em um mundo do trabalho dinâmico, incerto, rotativo e de alicerces fluidos, sem garantia alguma de estabilidade para o trabalhador.

É importante destacar, diante desse contexto, que o que chamamos de dispositivo da competência digital na educação é o elemento que mobiliza a criação de instrumentos transnacionais para a condução e a orientação de políticas educacionais, tais como os documentos da OCDE analisados neste trabalho. No campo do não dito, o dispositivo organiza as relações de poder de modo a produzir efeitos alinhados à racionalidade que lhe confere sustentação. Ademais, no campo do dito, o dispositivo cria e delimita as competências e as condutas a serem desenvolvidas pelos atores escolares, bem como normaliza o que significa estar apto ou inapto a operar no novo arranjo socioeconômico.

[3] Para diferenciar as citações extraídas do corpus empírico daquelas provenientes do quadro teórico, colocaremos em itálico os trechos do material analisado.

Nesse sentido, ao orientarem Estados a produzir subjetividades funcionais ao arranjo contemporâneo por meio da educação, os documentos da OCDE também sugerem formas de catalisar e otimizar os próprios processos educacionais, redelimitando seus propósitos. Torna-se imperativo "capitalizar" a transformação digital da educação, a fim de torná-la um campo governado por evidências mais robustas, produzidas no contexto da digitalização da experiência escolar, como exemplifica o excerto abaixo.

Outra direção para a política seria capitalizar o próprio processo de transformação digital para fortalecer a base de evidências de uma educação digital eficaz. A mineração de dados educacionais (ou seja, a aplicação de análise de dados para responder a questões de pesquisa educacional) e a análise de aprendizagem (ou seja, o uso de análise de dados para entender e melhorar o ensino e a aprendizagem) foram reconhecidas como um campo emergente de pesquisa por mais de uma década (Romero e Ventura, 2013 [86]), e a metodologia continua a melhorar, juntamente com o acesso a conjuntos de dados de pesquisa. O uso de ferramentas digitais, incluindo software educacional na sala de aula, gera uma série de dados potencialmente valiosos, fornecendo novos insights sobre os padrões de uso, como eles podem se vincular aos perfis dos usuários e levar a diferentes resultados de aprendizagem. (OCDE, 2023, p. 232)

Ao sugerir "capitalizar o próprio processo de transformação digital para fortalecer a base de evidências de uma educação digital eficaz" (OCDE, 2023), evidencia-se não apenas o "dito" que constrói discursivamente uma educação contemporânea, atravessada por tecnologias digitais, mas também o "não dito", que reorganiza as relações de saber-poder na condução do processo educacional. Não caberá mais apenas ao olhar atento do professor ou aos instrumentos analógicos já consagrados pela escola para a vigilância e condução dos discentes, mas entra em jogo o artefato digital, coletor de dados e produtor de diagnósticos, ainda que preliminares e sujeitos à interpretação humana.

A mineração e a análise de dados educacionais são enunciadas como novas tecnologias escolares, "ferramentas digitais, incluindo software educacional na sala de aula", que têm o potencial de produzir "uma série de dados potencialmente valiosos" que podem ser apropriados para promover "diferentes resultados de aprendizagem" (OCDE, 2023). Isso significa que as tecnologias digitais estão posicionadas no documento de forma a não apenas compor o horizonte de letramento da experiência escolar, mas também a orientar a configuração da própria experiência escolar (Grinberg; Armella, 2023).

O funcionamento do dispositivo da competência digital, no entanto, não pode ser tomado como um produtor de efeitos bem calibrados e que se movimentam na mesma direção. Considerando que os dispositivos, segundo Foucault (1988), produzem um preenchimento estratégico (ou *remplissement*), é preciso reconhecer que o funcionamento do dispositivo tem efeitos não previstos. Por exemplo, diferentes estudos têm mapeado o efeito dispersivo das tecnologias digitais em sala de aula. Trabalhos como os de Wu (2020) discorrem sobre como as tecnologias digitais catalisam a disputa pela atenção, convertendo-a em consumo. A escola, ao inserir as tecnologias digitais em seu espaço ainda construído sob uma racionalidade que prima pela disciplina e pela atenção (Varela e Alvarez-Uria, 1992), acaba testemunhando uma espécie de "efeito rebote": o artefato digital que deveria catalisar seu trabalho é o mesmo que produz dispersão da atenção dos alunos, prejudicando os indicadores educacionais verificados nas avaliações em larga escala (OCDE, 2024).

É nessa esteira que países como a Suécia[4], que havia adotado um modelo de digitalização considerado de vanguarda, caminham rumo à desdigitalização de etapas da escolarização básica como forma de recuperar o desempenho nas avaliações de larga escala. Além disso, a busca pela atenção dos alunos leva muitas escolas a restringir o uso de celulares na sala de aula, como é o caso do Brasil[5]. Em suma, os efeitos do dispositivo da competência digital nos documentos da OCDE analisados resultam em um tensionamento entre a promessa de segurança econômica e as incertezas da prática pedagógica. Ao mesmo tempo em que o discurso transnacional posiciona a digitalização e a análise de dados como ações urgentes para a produção de subjetividades aptas aos novos arranjos socioeconômicos e a estados economicamente viáveis, o contexto escolar evidencia fissuras nesse projeto. O encontro entre a urgência da inovação tecnológica e as recentes políticas de restrição às tecnologias digitais no contexto escolar aponta que o preenchimento estratégico desse dispositivo não é linear. Assim, a proposta de uma educação digitalizada para a segurança econômica não apenas reorganiza as relações de saber-poder no cotidiano escolar, mas também produz escapes e paradoxos que desafiam a própria racionalidade neoliberal que busca governar o futuro da educação.

[4] https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/08/07/por-que-a-suecia-desistiu-da-educacao-100percent-digital-e-gastara-milhoes-de-euros-para-voltar-aos-livros-impressos.ghtml

[5] https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/fevereiro/restricao-ao-uso-do-celular-nas-escolas-ja-esta-valendo

A esse propósito, na seção a seguir, exploramos as formas como o dispositivo da competência digital produz efeitos na educação brasileira e de que formas os documentos organizam e produzem os limites e os formatos do uso de tecnologias digitais na educação.

5 O DISPOSITIVO DA COMPETÊNCIA DIGITAL EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO BRASIL: UMA EDUCAÇÃO DIGITAL QUE PROMOVE VALORES DEMOCRÁTICOS E VIABILIDADE ECONÔMICA

A compreensão do discurso como uma prática histórica e em constante processo de negociação implica que ele não opera de forma monolítica (Foucault, 1996). A produção discursiva da urgência digital formulada pela OCDE não é uma estrutura perene que possa ser simplesmente imposta. Sua natureza dinâmica exige uma análise de como ela é efetivamente recebida, interpretada e rearticulada em diversos microcontextos.

O discurso transnacional, materializado nos documentos da OCDE, é, portanto, reconfigurado ao entrar em um contexto nacional. Os documentos da política brasileira analisados aqui demonstram esse processo, entrelaçando imperativos econômicos em uma linguagem pedagógica local distinta. Por um lado, eles ecoam a lógica econômica da OCDE, ligando a mudança tecnológica diretamente às demandas do mercado de trabalho:

> A partir da década de 80, as novas formas de organização e de gestão do trabalho começaram a passar por modificações estruturais cada vez mais aprofundadas. Um novo cenário econômico e produtivo começou a ser desenhado e se estabeleceu com o desenvolvimento e emprego de tecnologias complexas agregadas à produção e à prestação de serviços e pela crescente internacionalização das relações econômicas. Em consequência, passou-se a requerer, cada vez mais, sólida base de educação geral para todos os trabalhadores; Educação Profissional básica aos não qualificados; qualificação profissional de técnicos; e educação continuada, para atualização, aperfeiçoamento, especialização e requalificação de trabalhadores. A partir das décadas de 70 e 80 do último século, multiplicaram-se estudos referentes aos impactos das novas tecnologias, que revelaram a exigência de profissionais cada vez mais polivalentes e capazes de interagir em situações novas e em constante mutação. (Diretrizes Curriculares Nacionais - Brasil, 2013, p. 208)

Destacamos a forma como as Diretrizes Curriculares Nacionais articulam a necessidade de mudanças na educação às mudanças no mundo do trabalho. Esse "novo cenário econômico e produtivo" enunciado no documento é estabelecido por meio de "tecnologias complexas agregadas à produção e à prestação de serviços e pela crescente internacionalização das relações econômicas". Isso é reconhecer o papel das tecnologias frente a essas mudanças, que se associam a um cenário internacional cada vez mais construído em conjunto, o que fabrica uma inevitável necessidade não só de alinhamento transnacional de políticas de desenvolvimento, mas também de um corpo de trabalhadores com "sólida base de educação geral" para preservar sua competitividade nesse cenário. A educação, portanto, é posicionada em seu potencial de "atualização, aperfeiçoamento, especialização e requalificação de trabalhadores", o que parece alinhar-se às configurações discursivas da OCDE ao prever a necessidade de alinhar o processo educacional às demandas de mercado futuras.

A resposta dada pelo dispositivo da competência digital em ambos os contextos parte do mesmo lugar comum, o da produção de sujeitos que circulem proficientemente nos novos arranjos socioeconômicos. Eles diferenciam-se, no entanto, no *modus operandi* de suas construções enunciativas: ao passo que os documentos da OCDE se concentram na defesa da educação digitalizada para a segurança econômica, os documentos brasileiros acrescentam a essa construção a promoção de uma educação digital que desenvolva valores democráticos. Embora a proposta pareça, em um primeiro momento, justificável, é preciso analisá-la pelo efeito de normalização que produz, uma vez que institui quais indivíduos funcionam e quais não funcionam no esquema desenhado ao longo das linhas dos documentos. O excerto abaixo ilustra essa análise.

> É importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais. Contudo, também é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes. (Base Nacional Comum Curricular - Brasil, 2017, p. 61)

Essa preservação da função central da urgência nos documentos brasileiros merece, ainda, outro destaque. Embora a política nacional procure alinhar-se ao discurso transnacional para articular o imperativo econômico a um discurso sociocultural e pedagógico, o resultado não é um questionamento, e sim uma modulação eficaz do discurso. A inclusão de questões pedagógicas locais, como a importância "de estimular a reflexão e a análise aprofundada" a fim de contribuir para "o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais", funciona como uma técnica de poder, uma vez que o conflito é rapidamente resolvido pela conclusão de que é preciso que a escola "eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital". Essa articulação contribui para que o dispositivo da competência digital mantenha sua principal função estratégica: posicionar a escola como uma instituição que precisa se adaptar urgentemente a uma realidade tecnológica e econômica definida como externa e inevitável. Em suma, os documentos brasileiros evidenciam que a relação de poder no contexto transnacional permanece estável no contexto local.

Dessa forma, emerge uma urgência que permeia as políticas educacionais contemporâneas e opera por meio de um sofisticado processo de articulação entre imperativos transnacionais e modulações locais. No nível global, documentos de organizações como a OCDE funcionam como instituições que fabricam a própria urgência que pretendem remediar. Conforme analisado, ao enquadrar a condição digital e a automação como campos de risco econômico iminente, a OCDE constrói um futuro dramático cuja principal consequência é a necessidade de intervenção imediata na educação, visando à sobrevivência dos sujeitos no mercado de trabalho vindouro.

Documentos orientadores nacionais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2013), ecoam a lógica econômica transnacional, justificando a reforma educacional pela necessidade de responder às "modificações estruturais" e ao "novo cenário econômico" que exige "profissionais cada vez mais polivalentes e capazes de interagir em situações novas e em constante mutação" (Brasil, 2013, p. 208). Aqui, as enunciações alinham a urgência global à agenda de desenvolvimento nacional, preservando o nexo entre tecnologia, economia e educação.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) complexifica essa ressonância discursiva ao articular a urgência econômica futura à urgência sociocultural presente. A BNCC reconhece que a cultura digital já impõe desafios imediatos ao cotidiano escolar, citando o imediatismo das respostas, as análises superficiais e as novas linguagens (Brasil, 2017, p. 61). Ao fazer isso, a urgência é duplicada: a escola é interpelada a mudar radicalmente agora, não apenas para preparar os alunos para o futuro perigoso do mercado de trabalho (a lógica da OCDE), mas também para gerir o presente disruptivo da cultura digital em que os alunos já estão imersos.

Nesse cenário, o dispositivo da competência digital articula saberes de uma racionalidade neoliberal que urge a formação de capital humano em caráter constante (Dardot e Laval, 2016), bem como normaliza a distinção entre o indivíduo digitalmente competente (normal) e o analfabeto digital (anormal). O processo de normalização dessa grade de inteligibilidade emerge de um exercício de poder que visa à criação da noção de risco econômico e social, tanto nos documentos da OCDE quanto nos documentos brasileiros, urgindo a tecnocientifização da população por meio da escola (Bocasanta, 2013; Knijnik, 2018).

6 CONCLUSÃO

Esta pesquisa teve como objetivo central operar uma análise do discurso de inspiração foucaultiana de documentos da OCDE e do Ministério da Educação do Brasil para mapear os rastros do dispositivo da competência digital na educação. Buscamos investigar a integração das tecnologias não como um avanço natural ou neutro, mas como um efeito estratégico de uma maquinaria discursiva que responde à urgência histórica da digitalização da vida. A partir da seleção dos documentos que compuseram a empiria, foi possível evidenciar como o discurso transnacional é recebido e negociado no contexto nacional.

A análise aponta que o dispositivo da competência digital opera como uma rede que articula imperativos de segurança econômica e de produtividade neoliberal. Enquanto a OCDE constrói um cenário de risco iminente, no qual a digitalização é a única via para a sobrevivência em um mercado de trabalho automatizado, os documentos brasileiros rearticulam essa lógica ao hibridizá-la com discursos sobre valores democráticos e cidadania crítica. O funcionamento do dispositivo, portanto, normaliza a distinção entre sujeitos competentes e inaptos, posicionando a escola como instituição que deve adaptar-se urgentemente a uma realidade tecnológica apresentada como externa e inevitável.

Apesar dos esforços envidados para a construção desta análise, acreditamos que ainda há muitos elementos que merecem maior aprofundamento em trabalhos futuros. Destacamos especialmente a discussão sobre o "efeito rebote" da digitalização, como a dispersão da atenção e as recentes tendências de desdigitalização observadas em contextos internacionais. Ainda, sugerimos para estudos posteriores a investigação empírica de como essa governamentalidade transnacional é negociada no cotidiano das salas de aula, para além da análise documental. É necessário explorar como a "renormalização" das práticas docentes tem sido recebida e interpretada no contexto escolar, o que tem gerado outras formas de posicionar a docência.

Por fim, cremos que este estudo contribuiu para o debate educacional ao deslocar o foco da eficácia técnica das ferramentas digitais para a problematização política de sua própria existência como imperativo. Ao desnaturalizar a "urgência digital", a pesquisa ofereceu ferramentas para que educadores e pesquisadores compreendam a tecnologia não apenas como recurso pedagógico, mas também como tecnologia de poder voltada à produção de subjetividades funcionais ao capitalismo digital. Esperamos que esta análise fomente uma postura mais problematizante diante dos processos que buscam desenhar o futuro da educação.

Recebido em: 29 de abril de 2026.
Aceito em: 26 de setembro de 2026.
Publicado em: 15 de outubro de 2026.