


**unesp**  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**  
**Faculdade de Ciências e Letras**  
**Campus de Araraquara - SP**

GETÚLIO DE SOUZA LIMA

**O ESPETÁCULO MIDIÁTICO E AS IMPLICAÇÕES EDUCATIVAS: os programas  
educacionais sob a égide da cultura digital**



ARARAQUARA – SP

2022

GETÚLIO DE SOUZA LIMA

**O ESPETÁCULO MIDIÁTICO E AS IMPLICAÇÕES EDUCATIVAS: os programas  
educacionais sob a égide da cultura digital**

Tese de doutorado, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

**Linha de pesquisa:** Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade

**Orientador:** Prof. Dr. Luíz Antônio Calmon Nabuco Lastória

ARARAQUARA – SP

2022

L732e

Lima, Getúlio de Souza

O ESPETÁCULO MUDIÁTICO E AS IMPLICAÇÕES  
EDUCATIVAS : os programas educacionais sob a égide da cultura  
digital / Getúlio de Souza Lima. -- Araraquara, 2022  
225 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),  
Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara  
Orientador: Luíz Antônio Calmon Nabuco Lastória

1. Educação Escolar. 2. Espetacularização Midiática. 3. Cultura  
Digital. 4. BNCC e Currículo Paulista. 5. TDIC e Capitalismo de  
Plataforma. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de  
Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

**GETÚLIO DE SOUZA LIMA**

**O ESPETÁCULO MIDIÁTICO E AS IMPLICAÇÕES EDUCATIVAS: os programas  
educacionais sob a égide da cultura digital**

Tese de doutorado, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

**Linha de pesquisa:** Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade

**Orientador:** Prof. Dr. Luíz Antônio Calmon Nabuco Lastória

Data da defesa: 05/08/2022

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA**

---

**Presidente e Orientador: Prof. Dr. Livre-Docente Luiz Antônio Calmon Nabuco Lastória**  
UNESP – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

---

**Membro Titular: Prof. Dr. Ari Fernando Maia**  
UNESP - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

---

**Membro Titular: Prof. Dr. Titular Antônio Álvaro Soares Zuin**  
UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

---

**Membro Titular: Prof. Dr. Luis Roberto Gomes**  
UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

---

**Membro Titular: Profª Dª Dalva de Souza Lobo**  
UFLA - Universidade Federal de Lavras

*Dedico este trabalho aos meus pais Joséfino de Souza Lima (in memoriam) e Arlinda Rosa de Lima (in memoriam) que me ensinaram a conhecer o caminho, e que ainda hoje em todos os dias realimentam a minha força de seguir caminhando; à minha filha Rafaela Dames de Lima como parte essencial do caminho, à minha esposa Rosimeire Aparecida Dames de Lima que me acompanha no caminho, e a todos que assim como eu, acreditam no potencial da educação na construção de um mundo melhor.*

## AGRADECIMENTOS

Ao concluir este trabalho gostaria de externar o sentimento de dever cumprido quanto àqueles que confiaram na minha potencialidade como pesquisador, e propiciaram que eu pudesse fazer de um espaço acadêmico de grande relevância institucional como a FCLAR/UNESP, o ambiente ideal para o desenvolvimento deste trabalho. Assim, manifesto aqui os meus sinceros agradecimentos a todos aqueles que direta ou indiretamente, contribuíram durante o percurso da pesquisa e na construção da versão final desta tese.

Primeiramente aos meus pais Josefino (*in memoriam*) e Arlinda (*in memoriam*) que me ensinaram o significado da busca pelos objetivos traçados.

À minha família de convivência sempre presente no caminho, a esposa Rosimeire sempre zelando pelos meus passos, e como parte do caminho desta trajetória minha filha Rafaela, um amor infinito.

Ao meu irmão João Lima e sua família, (esposa Rosicler e o filho João Paulo) pelo companheirismo e pela referência a qual serviu de estímulo para minha caminhada acadêmica.

À minha irmã Cleuza e família que, ao abrirem as portas de sua casa para meu breve descanso me confortaram, e ao me dar o afago da companhia me propiciaram momentos de alegria e força a cada desafio.

À minha irmã e comadre Anália, aos meus demais irmãos José, Maria e Jânio e suas respectivas famílias.

Aos meus colegas de turma e amigos que fiz durante o estudo das disciplinas cursadas, bem como aos parceiros do Grupo de Pesquisa Teoria Crítica/Araraquara, que tanto contribuíram durante o percurso desta pesquisa. A todos os professores do curso que nos ensinaram os caminhos das pedras no percurso acadêmico, sobretudo, o Prof. Nabuco que por meio de suas disciplinas e ensinamentos me encaminhou para o conhecimento da Teoria Crítica na qual trilhei meu trajeto acadêmico.

Aos brilhantes professores membros integrantes das bancas de qualificação e defesa Prof. Dr. Ari Fernando Maia, Prof. Dr. Antônio Álvaro Zuin, Prof. Dr. Luis Roberto Gomes e Pro.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Dalva de Souza Lobo, que acrescentaram um aprendizado incalculável em meu desempenho de pesquisador ao apontar e me possibilitar os direcionamentos durante a etapa final do percurso.

Ao professor Amadeu pelo brilhante trabalho de revisão final do texto.

Finalmente, ao grande parceiro, amigo e orientador, Prof. Dr. Luiz Antônio Calmon Nabuco Lastória. Foi com ele que aprendi que além de um graduado acadêmico, existe o sentido

humano nesta atividade. E mais que meu orientador de pesquisa e produção acadêmica, posso dizer que me tornei um grande admirador de seu trabalho e de suas atitudes humanas. Obrigado Nabuco!

## CONSIDERAÇÕES A PROPÓSITO DA TESE: THEODOR W. ADORNO

*Em primeiro lugar, compreendo "televisão como ideologia" [...], cuja influência entre nós é grande, ou seja, a tentativa de inculcar nas pessoas uma falsa consciência e um ocultamento da realidade, [...], enquanto a formação a que nos referimos consistiria justamente em pensar problemáticamente conceitos como estes que são assumidos meramente em sua positividade, [...]. Além disto, contudo, existe ainda um caráter ideológico-formal da televisão, ou seja, desenvolve-se uma espécie de vício televisivo em que por fim a televisão, como também outros veículos de comunicação de massa [...].*

Theodor W. Adorno. Televisão e formação. (1995, p. 79)

*A tese que gostaria de discutir é a de que desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia. [...] Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização – e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza.*

Theodor W. Adorno. A educação contra a barbárie (1995, p. 154)

## RESUMO

Propôs-se, neste trabalho, investigar, no âmbito da educação escolar, as atribuições midiáticas referentes às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC, considerando-se que estas estão progressivamente inseridas nos projetos de educação tecnológica de cunho digital. Assentando-se em discussões empreendidas por autores da Teoria Crítica da Sociedade, questiona-se o desenvolvimento de potencialidades críticas dos estudantes em sua forma consubstanciada, visto que a prioridade digital reproduz os atributos da espetacularização imagética, da semiformação educacional e da administração algorítmica presente no capitalismo de “plataforma”. Buscou-se, também, por meio da Hermenêutica Objetiva, elucidar as contradições educacionais oriundas do dirigismo didático, quando das análises de recortes documentais extraídos da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) e do Currículo Paulista (2019/2020), bem como dos estudos da literatura produzida nos últimos anos, com vistas a conjecturar as aporias da práxis docente e os desafios formativos no ensino básico quando permeados, prioritariamente, pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Os resultados apontam que a educação escolar, ao ser absorvida pelo espetáculo midiático da “cultura digital”, reduz a mediação pedagógica ao imediatismo tecnológico, inviabilizando sua natureza formativa.

**Palavras-chave:** Espetacularização. BNCC. Cultura digital. Currículo paulista. TDIC.

## ABSTRACT

They proposed, in this work, to investigate, in the scope of school education, the media attributions referring to the Digital Technologies of Information and Communication - DTIC, considering that these are progressively inserted in the projects of technological education of digital nature. Based on discussions undertaken by authors of the Critical Theory of Society, the development of students' critical potentialities in their consubstantiated form is questioned, since the digital priority reproduces the attributes of imagery spectacularization, educational semi-formation and algorithmic administration present in the “platform” capitalism. This study also looked for elucidating the educational contradictions of Objective Hermeneutics arising from the didactic direction on documentary clippings extracted from the National Common Curricular Base - NCCB (2018) and from the Paulista Curriculum (2019/2020), as well as from studies of the literature produced in the last few years. years, with a view to conjecture the aporias of the teaching praxis and the formative challenges in basic education when permeated, primarily, by the Digital Technologies of Information and Communication. The results indicate that school education, when absorbed by the media spectacle of “digital culture”, reduces pedagogical mediation to technological immediacy, making unfeasible its formative nature.

**Keywords:** Spectacularization. NCCB. Digital culture. São Paulo curriculum. DTIC.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Competências habilidades, categoria e objeto do conhecimento para CHSA do Ensino Médio paulista.	115
Quadro 2 – Competência 1, suas habilidades, categoria e o objeto do conhecimento	116
Quadro 3 – Competência 3, suas habilidades, categoria e o objeto do conhecimento	119
Quadro 4 – Competência 5, habilidades, categoria e o objeto do conhecimento de CHSA	121

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CHSA	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
EAD	Ensino a distância
EUA	Estados Unidos da América
FMI	Fundo Monetário Internacional
HO	Hermenêutica objetiva
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para Ensino Médio
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
SA	Situação de Aprendizagem
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TDIC	Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação
TIC	Tecnologia de informação e comunicação

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 A CULTURA DA ESPETACULARIZAÇÃO MIDIÁTICA E A TECNOLOGIA DIGITAL	24
2.1 Descortinando a sociedade atual por meio do espetáculo (Guy Debord)	25
2.1.1 Da espetacularização à sensação	34
2.2 Ideologia e “racionalidade cínica” (Slavoj Žižek)	38
2.3 Pensando a sociedade midiática com T. W. Adorno	48
2.3.1 Theodor Adorno: televisão e formação	52
2.4 Da midiatização à softwarização da sociedade excitada (Christoph Türcke)	58
2.5 Educação e alfabetização midiática como paradigma de formação (Douglas Kellner)	67
3 A CONCEPÇÃO DE CULTURA DIGITAL NOS PROGRAMAS EDUCACIONAIS SOB AS LENTES DO MÉTODO HERMENÊUTICO OBJETIVO	76
3.1 Considerações sobre o método Hermenêutico Objetivo nas pesquisas em educação	77
3.2 Análise conceitual das competências como normativas da BNCC (HO)	80
3.2.1 As competências como base formativa na concepção da BNCC	84
3.2.2 Contemporaneidade e o projeto de educação digital na BNCC	89
3.2.3 Educação, contemporaneidade e imersão digital na BNCC	94
3.2.4 A BNCC e a “cultura digital” na potencialização do espetáculo	100
3.3 O currículo paulista e a educação para o mundo digital	107
3.3.1 As Ciências Humanas e Sociais aplicadas no Currículo Paulista	111
3.3.2 A estruturação das CHSA no Currículo Paulista e a cultura digital	116
3.3.3 As propositivas pedagógicas e a sobreposição didática da “cultura digital”	124
4 EDUCAÇÃO DIGITAL, REDE SOCIAL E O PENSAMENTO CRÍTICO EM SUAS POSSÍVEIS INTERFACES	135
4.1 O consumo de redes sociais e suas implicações educativas	136
4.2 A rede social Facebook	146
4.2.1 Comunicação mediada por computador e a transição algorítmica	147
4.2.2 Facebook: interação ou monitoramento social?	149
4.2.3 Possibilidades educacionais e/ou aporias formativas no Facebook	153
4.2.4 O Facebook como mecanismo econômico e ideológico-cultural	157

4.2.5 O Facebook, a algoritmização e racionalização cultural-comercial	161
4.3 Puxando o “freio da emergência” da algoritmização	166
5 O EMBATE ENTRE A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA DOCENTE E A CULTURA DIGITAL	170
5.1 Dirigismo didático e as aporias pedagógicas docentes nos programas educacionais	171
5.1.1 Aporias conceituais: autonomia, emancipação e liberdade	172
5.1.2 Aporias digitais na mediação docente	177
5.1.3 As aporias do dirigismo didático neoliberal na mediação docente	180
5.2 O espetáculo digital e a semiformação educacional	188
5.2.1 Semiformação, racionalidade e atualidade conceitual	193
5.3 Os (des)caminhos formativos na distração concentrada	199
6 A TÍTULO DE CONCLUSÃO	204
REFERÊNCIAS	216

## 1 INTRODUÇÃO

Marcada pela intensificação da revolução digital iniciada em meados do século passado, quando o mundo assistiu a uma corrida cada vez mais desafiadora do homem pela busca de projetos até então nunca experimentados, a indústria audiovisual também vai impactar, de forma transformadora, as políticas educacionais. Como resultado do acelerado processo de desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação (TIC), a partir da década de 1980, com acentuação hegemônica de um sistema produtivo que se desponta com destacado propósito mercadológico, ganha força, com grande apelo tecnológico, a busca pela racionalização da educação escolar com metas estabelecidas pelos organismos internacionais.

Portanto, um aspecto econômico de natureza tecnicista com vistas ao aumento da produtividade passa a ser o prisma balizador dos investimentos financiadores em educação, os quais seriam angariados junto às instituições internacionais como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Mundial (BM), ambos com sede em Washington (EUA). Alinhados às prerrogativas do capital internacional e do Fundo Monetário Internacional (FMI), essas agências passam a orientar e fomentar os projetos educacionais com ênfase no aspecto tecnológico. Neste cenário, impactada pelas tecnologias digitais, a educação básica passa a ser reorientada e organizada com base no uso das novas linguagens tecnológicas como recursos pedagógicos tidos como essenciais.

No Brasil, a fundamentação legal dessa tendência educacional passa a ser construída a partir do ano de 1996 com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), criada com a Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996). Neste percurso, via Conselho Nacional de Educação (CNE), são elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998), e os Parâmetros Curriculares Nacionais para Ensino Médio (PCNEM) (BRASIL, 2000).

Nesses documentos, foram traduzidos os ditames da nova orientação educacional enfatizando o uso das TICs. Competências específicas para cada área do conhecimento, condicionadas ao desenvolvimento das aptidões tecnológicas pertinentes às disciplinas do currículo escolar, foram paulatinamente gestadas. Recentemente, a educação nacional no Brasil passou por uma ampla revisão conceitual quanto à forma de organizar didaticamente o ensino básico na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. As novas Diretrizes da Educação Nacional, a partir do ano de 2017, passaram a ser reorientadas de acordo com as competências e habilidades amplamente estabelecidas na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), agora sedimentada e alinhada às premências da contemporaneidade (BRASIL, 2018), ou seja, nas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Nelas, a “cultura

digital<sup>1</sup>”, como fundamento básico de adequação educacional ao contexto tecnológico hodierno, figura com todas as letras.

Na BNCC, portanto, estão referendadas, enfaticamente, as proposições educativas oriundas da disseminação da tecnologia digital em todos os setores da atividade social no mundo contemporâneo. Assim, o sistema de comunicação midiático passa a ter um espaço prioritário também nas relações produtivas e, por conseguinte, na arregimentação formativa dos programas de educação escolar no ensino básico. Nesses termos, a discussão acerca da categoria “espetacularização” referida a esse momento social também pode ser depreendida das proposições atinentes à formação digital conforme os termos da própria BNCC. Nesse viés, Guy Debord, nos anos 1960, debruçou-se sobre o tema da espetacularização. Ainda que guardadas as devidas ressalvas acerca do espraiamento imagético no tecido social, se se considerarem tempos históricos díspares no que concerne ao desenvolvimento de ferramentas de comunicação midiática<sup>2</sup>, pode-se dizer que, sob certos prismas, a sua obra *Sociedade do Espetáculo* (DEBORD, 2015) se dirige aos dias atuais.

Ressalta-se ainda que, para as pretensões no âmbito desta pesquisa em tempos de “cultura digital”, o foco é dirigido, inicialmente, para a análise crítica empreendida por Debord (1967), considerando os conceitos marxianos de “fetiche da mercadoria” e “alienação”, ainda que estes conceitos tenham passado por algumas adaptações ou “desvios”, como afirma Coelho (2018, p. 18). Assim, argumenta o autor: “o sentido original de um conceito é desviado e outros eram acrescentados”, caracterizando uma nova rota de observação. “Trata-se de reconhecer a dimensão histórica dos conceitos, que devem ser revistos e atualizados, como é a proposta da Teoria Crítica” (COELHO, 2018, p. 18).

A opção metodológica, conforme essa concepção teórica, pressupõe que se tome a obra de Debord, pautando o tipo de contribuição que ela ainda poderia oferecer para a construção do

---

<sup>1</sup> Segundo a BNCC (2018), a “cultura digital” se aplica ao contexto da contemporaneidade em que, conjugada com o “mundo digital” e o “pensamento computacional”, “envolve aprendizagens voltadas a uma participação mais consciente e democrática por meio das tecnologias digitais, o que supõe a compreensão dos impactos da revolução digital e dos avanços do mundo digital na sociedade contemporânea, a construção de uma atitude crítica, ética e responsável em relação à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais, aos usos possíveis das diferentes tecnologias e aos conteúdos por elas veiculados e, também, à fluência no uso da tecnologia digital para expressão de soluções e manifestações culturais de forma contextualizada e crítica” (BRASIL, 2018, p. 474).

<sup>2</sup> Nas últimas cinco décadas, os investimentos em tecnologia de informação e comunicação (TIC) têm possibilitado a emergência de uma suposta “cultura digital” por meio das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), as quais estão cada vez mais acessíveis e caracterizadas por um hibridismo midiático. Os produtos desta nova realidade tecnológica são elaborados para a concentração de múltiplas funções da microeletrônica em um mesmo aparelho, o que os torna elementos de disseminação da espetacularização social e com inédito potencial de sensações imagéticas. As TDICs “proporcionaram mudanças no modo de se relacionar, aprender, ler, enfim, fazer coisas na contemporaneidade. Estas novas formas de ver e entender o mundo trouxeram para a sociedade novas maneiras de se realizar práticas sociais, por meio das tecnologias” (VILAÇA; ARAÚJO, 2016, p. 34).

objeto de investigação desta pesquisa. Assim, ao diagnosticar e problematizar a *Sociedade do Espetáculo* (DEBORD, 2015) como sendo uma importante referência de sustentação do controle social exercido pelos sistemas econômicos vigentes<sup>3</sup> desde meados do século passado, esse controle, atualmente, apresenta-se como uma reprodução altamente sistematizada de mediação social, agora potencializados e multiplicados, qualitativa e quantitativamente, quanto à sua amplitude no tecido social. A sociedade do espetáculo encerra um conceito que não deve ser “confundido com uma afirmação dos meios de comunicação como o poder dominante. Trata-se de um conceito que procura compreender as características da fase contemporânea da sociedade capitalista, marcada pela articulação entre produção de imagens e produção de mercadorias” (COELHO, 2011, p. 15).

Essa tendência se verifica no âmbito das políticas educacionais já nas décadas finais do século passado via PCNs. Neles sublinha-se a necessidade de se adequar o rápido processo de transformação industrial com base nas novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) ao novo paradigma de educação básica. Os PCNs (BRASIL, 1998, p. 31) consideram que, “além do prejuízo que o atraso na progressão escolar ocasiona aos próprios alunos, estimulando a evasão e a tentativa de ingresso no mercado de trabalho sem a necessária qualificação, as elevadas taxas de repetência criam custos adicionais para os sistemas de ensino”. Este diagnóstico educativo seria pautado, a partir de então, estrategicamente, na formação das novas gerações de estudantes para o exercício da cidadania integrada à nova realidade e, prioritariamente, para o atendimento às necessidades do novo mercado de trabalho.

Dado que o método desta pesquisa tem como propósito a crítica imanente à cultura permeada pelos aparatos midiáticos contemporâneos no âmbito da educação escolar, fez-se necessário considerar a atualização dessa crítica por intermédio de análises teóricas de caráter filosófico e sociológico para, por meio dela, dar-se maior concretude à hipótese de que a intencionalidade educativa via imersão digital se materializa com vistas ao atendimento mercadológico da sociedade da informação.

Intrínsecas a esse programa educacional para a educação básica e suas possibilidades, estão certas implicações educativas das sensações imagéticas, devidamente explicitadas por

---

<sup>3</sup> Debord procurou inferir também o conceito de *espetáculo* como sendo uma estratégia de Estado, considerando o controle social exercido por este sobre o conjunto da sociedade. Ressalta-se que, em suas proposições analíticas acerca do papel do Estado, o autor não condicionou ou privilegiou especificidades de um sistema político sobre outro, pois, se no período totalitário de esquerda ou direita, o direcionamento partia do poder concentrado, na democracia, a hegemonia mercadológica assumia a condição de difusão das novidades de consumo, o que potencializa o sentido da espetacularização (RICARDO, 2012; BUENO, 2017).

Türcke (2010) como resultantes da “cultura digital”. É nesse sentido que este trabalho toma como parâmetro o consumo das redes sociais, a exemplo do *Facebook*.

Esta pesquisa põe em questão, como já anunciado, o propósito formativo e crítico da educação escolar tal qual foi concebida no programa (BNCC e Currículo Paulista), na sua forma mais bem consubstanciada, considerando, também, as manifestações dos atores – estudantes do ensino básico – os quais se tornaram alvo de empreendimentos espetaculares, via algorítmico. É preciso ter em mente que, nessas redes, as manifestações sociais, via de regra, se desenvolvem como reações previamente esperadas quando ativadas por quem posta, compartilha, comenta ou replica um determinado conteúdo de diferentes naturezas ideológicas. Ressalta-se, ainda, que a própria plataforma direciona, por meio de seu sistema (algoritmo), os temas de acordo com a pauta ou o interesse de indivíduos e grupos que interagem na rede, de modo a torná-los objeto de interesse manifesto, quase sempre, de acordo com pressupostos ideológicos afins e pelos quais se guia determinada fração do conjunto social (BRASIL, 2018; SÃO PAULO, 2019).

Com vistas à discussão teórica referente ao conceito de “ideologia”, buscou-se na obra *Sublime objeto da ideologia*, de Žižek (1992, 2003), compreender como este autor concebe a dominação social a partir das categorias marxianas de fetichismo e de reificação ao denominar a “razão cínica” como o paradoxo de uma “falsa consciência esclarecida”. Ao tomar de Adorno a compreensão acerca do mecanismo da subserviência à ideologia fascista por meio da qual ocorre a manipulação de aspectos inconscientes, Žižek infere que a “farsa” elimina a possibilidade de uma dialetização efetiva e reflexiva, e, portanto, a veneração sobrepõe-se como máscara ideológica.

Considerando-se o quadro atual, nota-se que essas preocupações referentes à tecnologia digital têm sido objeto de diretrizes manifestadas nos manuais de grades curriculares das políticas educacionais em curso no Brasil desde as últimas décadas do século passado e, recentemente, na Base Nacional Curricular Comum – BNCC (BRASIL, 2018) e suas propostas adjacentes das secretarias estaduais de educação, como os Currículos Paulistas (Ensino Fundamental/2019 e Ensino Médio/2020) (SÃO PAULO, 2019, 2020). Todavia, embora esses documentos apresentem proposições para o desenvolvimento das aptidões para o uso da tecnologia digital como meio de inclusão/integração, visando ao exercício da cidadania e à preparação para o mercado de trabalho, verifica-se que, apesar de indicarem certa potencialidade de desenvolvimento formativo no tocante à competência reflexiva na qual se efetiva a habilidade de abstração do educando acerca de conteúdos de natureza digital, como no caso das mídias sociais, estas não deixam de injetar neles, de forma constante e em pequenas doses sensoriais, o suficiente para o deterem no estado de sensação. Portanto,

[...] deve-se considerar que o embate entre o novo e o tradicional pedagogicamente falando deva ser pensado no âmbito da formação humana do aluno e no seu desenvolvimento cultural por meio da apropriação de conhecimentos sistematizados, pois, na escola como local de aprendizado o qual exige esforço físico e mental, o discernimento para o desenvolvimento de atividades intelectuais, na maior parte do tempo, deve estar desprendido do cotidiano de entretenimento do mundo midiático fora do contexto escolar. (LIMA, 2018, p. 29).

Isto posto, ressalta-se um aspecto sintomático da atual educação escolar. Esse aspecto residiria no fato de que as prioridades de inclusão digital devam alinhar-se à necessidade de desenvolvimento de competências básicas de atividade reflexiva, expondo o alunado às microdoses contínuas de sensações imagéticas. Tal contradição será abordada por meio do fio argumentativo que permeia os trabalhos de Debord (1997) em *A Sociedade do Espetáculo*; Adorno e Horkheimer (1985) em *Dialética do Esclarecimento* (1969); Adorno (2003), em seus escritos sobre *Televisão e Educação*, de 1970; Žižek (2003) em *O sublime objeto da ideologia*; Kellner e Share (2008) em *Alfabetização Midiática* (Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e reconstrução da educação); e Türcke (2010) em *Sociedade Excitada*.

Na esteira das contribuições desses autores, tentou-se construir um percurso teórico situando os elementos constitutivos que marcaram a espetacularização subjetiva e objetiva do conjunto social. Adorno e Horkheimer (1985), por seu turno, projetaram na sociedade capitalista a supremacia dos artefatos tecnológicos a exemplo do cinema, sob a égide ideológica do esclarecimento como uma nova forma de mistificação das massas, consolidando, assim, os *mass media* também como meio de dominação social. Adorno se referiu, em seu texto *Televisão e Educação*, à sua preocupação quanto ao futuro da atividade educativa ante as investidas do mercado educacional à distância, colocando em xeque a mediação física do professor quanto ao objeto de conhecimento (SANTOS, 2012; LIMA, 2017).

Não restam dúvidas de que tais investidas mercadológicas empreendidas por meio de aparatos audiovisuais cada vez mais potentes têm o seu ápice com o advento das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) nas décadas finais do século passado. Türcke (2010) analisou, há duas décadas, em *Sociedade Excitada*, o resultado do percurso irrefreado do homem em busca de novas sensações, o que caracterizou tomando emprestado uma expressão de Hegel, como um “retorno ao fundamento<sup>4</sup>”.

---

<sup>4</sup> Em *Sociedade excitada: filosofia da sensação*, Türcke (2010, p. 170) explica que “o sensorio humano, que nos parece um dote constante do *Homo sapiens*, é o resultado de uma longa desescalada da sensação, aliás, tão longa que podemos errar o seu cálculo temporal em algumas dezenas de milhares de anos. Seus vestígios culturais mais antigos ainda palpáveis são todos eles já sedimentações e transposições de outros consideravelmente mais velhos”.

A revolução da alta tecnologia deixa reconhecer sinais claros de uma volta em direção ao arcaico. Mas sua força propulsora é o choque audiovisual. Ele adquire a condição de um rodameio da história da humanidade. Seu “eis” profano, fugidio, milhões de vezes inflacionado, não é apenas o ímã da atenção por excelência e, sim, como agora fica claro, ao mesmo tempo a herança universal daquelas sensações primevas que antes apareciam como a epítome do sagrado. Mas, na medida em que ele toma posse dessa herança, choque audiovisual se torna *sensação absoluta*. (TÜRCKE, 2010, p. 172).

Ressalta-se que, embora as preocupações do filósofo alemão não se remetam fundamentalmente ao universo da atividade educativa, propositadamente há de se servir de sua ampla análise das mediações microeletrônicas na sociedade midiática. Com isso, busca-se compreender de que modo a compulsividade imagética, característica das interações entre jovens estudantes e as redes sociais, implica e reflete no processo de ensino/aprendizagem da educação escolar, visto que o projeto de ascensão e de hegemonia do mercado pela via das mais recentes indústrias culturais se tem avolumado a cada dia.

Quanto às análises e interpretação das políticas educacionais da Base Nacional Curricular Comum - BNCC (BRASIL, 2018) e do Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019, 2020), materiais empíricos desta pesquisa, optou-se pelo método da hermenêutica objetiva. Depreende-se daí que esses documentos quase sempre flertam com as motivações desencadeadas a partir das reformas educacionais empreendidas no país desde a última década do século XX. Essas motivações são oriundas do âmbito econômico em fina sintonia com o desenvolvimento do mercado. Daí surgem os ajustes buscados pelas políticas educacionais.

Por meio de análises de cunho hermenêutico, também se admite que as recentes investidas nas reformas educacionais, cujo fundamento das justificativas recai sobre as TDICs, seguem o mesmo percurso anteriormente demarcado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2000), quanto à sua proposição pedagógica permeada pelo alargamento do protagonismo do estudante do ensino básico. Se, naquelas reformas, se tinha a condicionante de simples orientação, ou seja, como “parâmetros” meramente “norteadores”, com a BNCC avançou-se para a normatização das proposições antes aventadas. O “decálogo das competências básicas” da educação escolar explicitou-se por completo. Tem-se, então, um redimensionamento das intencionalidades

---

Portanto, esse processo de desmitificação do sobrenatural que, por sua vez, era imaculado, acompanha o homem em toda sua trajetória histórica. No estágio atual, uma gama de sensações múltiplas recorrentes de forma paulatina na *softwarização* se caracteriza em uma volta ao obscurantismo primitivo em virtude deste espectro de dominação do homem pela sensação imagética.

político-pedagógicas na BNCC (BRASIL, 2018), bem como no Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019, 2020) dela resultante e multiplicador.

Ressalta-se que, como parte de um processo de adequações dos programas educacionais à realidade econômico-mercadológica empreendida desde as últimas décadas do século passado, a BNCC (BRASIL, 2018) se apresenta como um direcionamento curricular no sentido de atender, de forma literal, as demandas de um modelo mercadológico caracterizado por uma racionalidade produtiva, à qual os programas educacionais não de se adequar. Se, no século XX, os Parâmetros Curriculares Nacionais tinham como aspectos orientadores o desenvolvimento do aluno com vistas ao exercício da cidadania e a inserção no mercado de trabalho, já enfatizando as Tecnologias da Informação e Comunicação, a Base Curricular Nacional traz as prerrogativas da contemporaneidade fortemente marcadas pela “cultura digital”, cujo aprofundamento do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação se torna inevitável.

Neste caso, as tecnologias digitais, aliadas das sensações imagéticas, criam um ambiente desafiador para a efetivação formativa em virtude do poder de persuasão exercido pelas tecnologias digitais nos alunos do ensino básico. Para Türcke (2010, p. 107), “a sensação autêntica não é aquela que está sob meu controle, mas aquela que se impõe mesmo contra a minha vontade – e é justamente assim que o poder mais alto se anuncia, que desta feita se imprime em mim: o poder de Deus”. Como contraponto a esse estado de subserviência administrada pelo algoritmo já estabelecido, a cultura digital, revestida pelo audiovisual, busca verificar tal condição para além da análise documental, interrogando-se acerca das possibilidades e limites de uma “alfabetização e formação midiática”, a qual possa ser efetivada de forma que não se reduza à operacionalização técnica do mundo digital.

Ao optar por uma investigação empírica com base na Hermenêutica Objetiva e os desdobramentos decorrentes desse método, nota-se, que o predomínio de uma condução pedagógica – pautada em um dirigismo didático do programa educacional com base na pedagogia das competências – visa priorizar, de forma incisiva, os investimentos educativos a partir da “cultura digital”, esta imperando sobre a mediação docente. Estes estão evidenciados já no conjunto das dez competências da BNCC (BRASIL, 2018) e referendados nas competências e habilidades do Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019, 2020), cujos recortes destes documentos nortearam as investigações do objeto desta pesquisa.

Quanto à disposição textual, sua construção se estrutura em quatro capítulos, perfazendo um total de seis seções. A primeira seção, cujo aporte inicial se estabelece a partir da teoria social aplicada ao desenvolvimento técnico em suas manifestações culturais, sociais, econômicas, políticas e ideológicas, considera sempre as implicações sociais e educacionais decorrentes do

processo das transformações tecnológicas. Assim, o primeiro capítulo, trata dos referenciais acerca de categorias inerentes ao objeto, ou seja, a educação escolar imbricada pela “cultura digital”, analisada a partir do processo de recrudescimento midiático da espetacularização mercadológica, da indústria cultural e seu desencadeamento sensorial, como parte de uma cadeia ideológica administrada, bem como de suas incidências formativas.

Na terceira seção (segundo capítulo), buscou-se dar voz, por meio de análises de cunho hermenêutico, aos dispositivos educacionais deliberadamente elaborados pelas políticas e seus programas educativos, com vistas à efetivação de uma educação escolar de caráter pragmático, cujas características de racionalização e integração permeadas pela pedagogia das competências são norteadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais na última década do século XX, e normatizadas na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), tendo no Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019, 2020) a sua materialidade última. Os dois documentos últimos serviram como universo para o desenvolvimento das análises hermenêuticas cujas interpretações sobre recortes da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, até então no âmbito do componente curricular de Sociologia, fundamentam, de forma prognóstica e diagnóstica, as hipóteses aventadas acerca da reduzida potencialidade de desenvolvimento crítico na formação do alunado.

Na quarta seção (terceiro capítulo), para além das análises sociológicas e filosóficas acerca das TDICs, sobretudo, as redes sociais, apresenta-se um investimento teórico-bibliográfico, por meio da ampla literatura produzida na última década acerca das plataformas digitais, substancialmente, a rede social *Facebook* entendida aqui como a maior expressão do “capitalismo de plataforma”. Assim, buscou-se, no âmbito da realidade social e escolar de estudantes do nível médio, o entendimento dos impactos do mundo digital na sua educação.

No quarto e último capítulo (seção cinco), a investigação se aplica às aporias desafiadoras da atividade docente, considerando-se as interposições curriculares pautadas no dirigismo didático e suposta na horizontalização do ensino, sobre o qual se apequena a práxis pedagógica em sua representação sociopolítica como resultado das prioridades do pensamento computacional na educação escolar.

Na sexta seção (a título de conclusão), são apresentadas as últimas considerações e avaliações quanto aos aportes sustentados por esta pesquisa. Estas dão conta de que grande parte das tarefas propostas no Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019, 2020) estão didaticamente dirigidas para o empreendimento digital, em sua resolução, como procedimento pedagógico. Logo, da forma como foram concebidos, o acesso e a operacionalização digital passam a ser a ação pedagógica prioritária do programa educacional hodierno. A hipótese aqui conjecturada acerca das aporias e potencialidades de apropriação do pensamento crítico por parte dos alunos

do ensino básico, tendo em vista que o didatismo dirigido, sobretudo, pelos procedimentos pedagógicos digitais estabelecidos no programa educacional, mostra-se conformada ao pragmatismo contemporâneo permeado prioritariamente pela “cultura digital”, expressão última do capitalismo em sua fase “*big tech*”.

## 2 A CULTURA DA ESPETACULARIZAÇÃO MIDIÁTICA E A TECNOLOGIA DIGITAL

*O poder do espetáculo, que é tão essencialmente unitário, centralizador pelas forças próprias das coisas, e perfeitamente despótico no seu espírito, indigna-se com frequência ao ver constituir-se dentro de seu reino uma política-espetáculo, uma justiça-espetáculo, uma medicina-espetáculo, ou tantos outros também surpreendentes espetáculos mediáticos. Assim, o espetáculo nada mais seria que o excesso do mediático, cuja natureza indiscutível boa, já que serve para comunicar, é por vezes dada a excessos. Com muita frequência, os mestres da sociedade declaram-se mal servidos pelos seus empregados mediáticos; mais amiúde eles censuram a plebe dos espectadores a sua tendência para entregar sem moderação, e quase bestialmente, aos prazeres mediáticos.*

*Comentários sobre a sociedade do espetáculo (DEBORD, 2003)*

O encaminhamento teórico desta tese procurou dar luz ao processo de expansão progressiva do espetáculo partindo de suas concepções originais de meados do século passado, quando este se mostrou como importante mecanismo de intensificação da reificação mercadológica. O conjunto dessa engrenagem (coisas e pessoas) modela um ambiente sociocultural no qual se projetou o subjugo do sujeito coisificado culminando numa mutação de caráter ontológico: o despontar de uma estratégia de dominação social permeada pela ideologia da mercantilização na qual *ser é ser percebido (esse est percipi)*.

Com o processo de recrudescimento mercadológico em virtude dos empreendimentos reificados da indústria cultural, aprofundou-se também o processo de semiformação, visto que a cultura em sua natureza formativa se viu reduzida e circunscrita às aspirações mercantis. Assim, a arte não se projeta mais para o sensível, ao contrário, se estabelece como mercadoria de grande potencialidade econômica, uma vez que, assumindo o controle do espetáculo, o sistema midiático se encarrega de difundir aquilo que Adorno e Horkheimer (1985) entenderam como sendo a real “mistificação das massas”.

No percurso de mistificação das massas, a indústria cultural se apropria pela via da midiatização e, posteriormente, *softwarização*, das irradiações imagéticas pelas quais se irradiam suas concepções ideológicas. Não obstante, as ideologias tomam formas e naturezas diferentes à medida que os atores de determinado tempo histórico se conformam às representações manifestas na política, na economia, nos valores e na cultura. No entanto, estas, geralmente, atuam na subjetividade como critério de investimento psicológico, sobre o qual a “máscara ideológica” em sua “racionalidade cínica” (ZIZEK, 1996) se incumbe de propalar no conjunto social os elementos normativos que constituem a ideologia do espetáculo como mercadoria.

Observa-se que esses elementos sob o incremento das TDICs, nas últimas décadas, ao evoluírem para o *status* de cultura digital e atuando na subjetividade do conjunto social, potencializaram a resignação já presente na sociedade administrada, mostrando-se um campo fértil e propício para a hegemonia do capitalismo de plataforma. Assim, as políticas educacionais também foram absorvidas pelo pensamento computacional sob a retórica de incorporar à educação escolar uma suposta inclusão digital dos estudantes, já que estes se situam em um contexto demarcado pelas imersões tecnológicas.

## 2.1 Descortinando a sociedade atual por meio do espetáculo (Guy Debord)

Quando o jovem escritor Guy Debord, cujas características<sup>5</sup> fugiam do padrão acadêmico, pelo menos da grande maioria dos pensadores ocidentais pelos quais se estruturou o pensamento presente no mundo contemporâneo acerca das questões de relevância sociológica e filosófica, forjou a análise do alvorecer de uma sociedade marcada pelo advento da espetacularização do mundo midiático, originava-se, sob cunho o imagético, a representação de um dos fundamentos básicos das relações sociais mercantilizadas que se estabeleceram como hegemônicas na sociedade contemporânea e, também, no caso das intervenções educacionais.

Debord (2003) observa, naquele momento histórico, que a espetacularização como fórmula de dominação social se aprofundava à medida que o poder imagético se consolidava como um mediador entre o homem e a disseminação das mercadorias como imagens. Desde então, o nível de consciência individual como representante de um segmento social perde a sua capacidade de reação com legitimidade e sustentação; portanto, torna-se “falsa”. De lá para cá, o que predominou foi o ritmo quase alucinógeno da maquinaria cultural realimentada a cada novo impulso tecnológico.

O estado de adesão objetiva e administrada pelo espetáculo em cada parte do conjunto do tecido social, ou seja, a aceitação de uma realidade cujo sentido está no “fazer parte de”, conduz a uma forma de alienação preestabelecida. Não se projeta no tecido social outro caráter, senão aquele determinado pela atividade espetacularizada pela qual se inverte a natureza do real: “No mundo *realmente invertido*, o verdadeiro é o momento do falso” (DEBORD, 2003, p. 9).

---

<sup>5</sup> Debord atuou filosoficamente ao discutir a ordem capitalista e os desdobramentos midiáticos no processo de espetacularização da sociedade em suas relações sociais e mercantis a partir das análises sistemáticas dos modelos totalitários, sejam de direita como o nazifascismo, sejam de esquerda como o stalinismo e até mesmo o modelo comunista empreendido na China maoísta. A sua peculiaridade intelectual está no fato de ter uma obra de alcance relevante no âmbito da teoria crítica sem ter sequer concluído o curso universitário (RICARDO, 2012; CORRÊA, 2017).

Portanto, ao se dimensionarem as implicações educativas do consumo de redes sociais – no nosso caso a rede social *Facebook* – percebe-se, de imediato, a relevância teórica do pensamento de Debord, tendo em vista o condicionamento efetivado pelas mídias sociais à espetacularização imagética.

A discussão, empreendida por Debord em meados do século passado (1967), e revisada no final do mesmo século pelo autor (1993) acerca da espetacularização social, foi revisitada por pesquisadores como Viana (2011), Souza (2014) e Cioccarri, Silva e Rovida (2018). De forma geral, as pesquisas apontam para um consenso de que a *Sociedade do Espetáculo* se estabeleceu arraigada por uma vultosa carga de linguagem midiática, sobretudo, com o advento dos impulsos imagéticos que se tornaram a essência do totalitarismo mercadológico, e manipulada publicitariamente por diferentes ideologias forjadas politicamente durante o século XX.

O sistema midiático, em sua ação comunicativa, potencializada aceleradamente, impõe-se como estratégia de conexão e, ao mesmo tempo, de isolamento entre os indivíduos, tornando-os vulneráveis a certa alienação. Um conceito que, em Marx, na *Crítica da Economia Política* (MARX, 2013), designa a falta de identificação do trabalhador com o produto resultado do esforço de seu trabalho, isto é, a troca de sua força de trabalho pelo salário empenhado pelo capitalista, caracteriza uma relação de produção com base no valor recebido como parte do resultado do trabalho executado e que se torna, portanto, alienado.

István Mészáros (2017, p. 222), discutindo o conceito de alienação em Marx, explica que, “nesse desenvolvimento da parcialidade à universalidade, da personificação à despersonalização, das limitações e mediações políticas, da liberdade e imediatricidades econômicas, a economia política gradualmente suplanta o velho fetichismo e formula com clareza as condições da alienação desenfreada”, ou seja, o processo produtivo vai absorvendo qualquer tipo de autodeterminação que se poderia pressupor existir. “Assim, o desenvolvimento da parcialidade política à universalidade econômica significa que a alienação particular ou específica é convertida em alienação universal” (*idem*). Logo, compreende-se que o processo de espetacularização corroborou de forma crucial com a universalização das relações alienadas, essencialmente, quando se consideram as estratégias de subjugação social empreendida pelo capitalismo digital.

Acentua-se também que, ao beber da fonte da Teoria Crítica, Debord procurou revitalizar conceitualmente alguns aspectos do pensamento marxiano.

Com a sociedade do espetáculo, vemos o mundo por imagens que são elas mesmas produtos de consumo, ou que existem para nos induzir ao consumo. Perdemos a capacidade de representarmos a realidade de acordo com a nossa

subjetividade, com base naquilo que nós mesmos vivenciamos. Nossas experiências reproduzem imagens que são anteriores ao que estamos vivenciando. Mesmo quando produzimos imagens, elas seguem um padrão, de beleza, por exemplo, que não é definido por nós, mas pelas grandes corporações, com o objetivo de venda de mercadorias. [...] A capacidade que as grandes corporações empresariais possuem, de produzirem espetáculos, ou seja, imagens que orientarão o nosso comportamento em direção ao consumo dos seus produtos, corresponde ao que Debord definiu como sendo o exercício do poder espetacular difuso e que está presente na vida cotidiana. (COELHO, 2018, p. 18 *apud* CIOCCARRI; SILVA; ROVIDA, 2018).

Ao dimensionar o poder das imagens sobrepondo à representatividade subjetiva em relação ao espetáculo reproduzido cotidianamente, depreende-se que a teoria debordiana vislumbra uma concepção do mundo, pela qual este é administrado de forma a conduzir, de maneira progressiva, o processo de expropriação das faculdades individuais ou objetivas. A este elemento de controle social pode-se caracterizar o sentido conceitual da alienação em um estágio amplificado por meio da espetacularização difundida e diluída sob a forma de imagens. A difusão do espetáculo imagético determina, assim, o que será objeto de mercantilização, tal qual se observa hoje no material de publicidade presente nas redes de comunicação social, fato que denota quão essas mercadorias são cultuadas, isto é, se modernizam assumindo a forma de fetiche.

No entanto, este fato não reduz a relevância da construção de uma competência refletida sobre o ambiente imagético contemporâneo. Muito pelo contrário! Os dotes de manipulação funcional de equipamentos tecnológicos por parte do educando – inerentes às novas gerações contemporâneas das TDICs e, por isso, considerados nativos digitais –, não o capacitam necessariamente para o entendimento da realidade dada nos ambientes midiáticos, sobretudo, nas redes sociais. Esse processo de iniciação para o entendimento objetivo da sociedade imagética no plano educacional de jovens estudantes, porém, tem, no seu contraponto, exatamente o grupo social formado por crianças e adolescentes, mormente recrutados pela nova indústria cultural<sup>6</sup>, cujos requintes audiovisuais intensificaram a espetacularização, incluindo os retransmissores de objetos do contexto escolar (SALLES, 2005; ZANOLLA, 2007).

Dessa forma, as reflexões de Debord corroboram o aspecto de valoração das questões comunicativas contemporâneas pelas quais se engendram as preocupações acerca das implicações educativas da prioridade digital dos programas e do consumo irrefletido de redes

---

<sup>6</sup> Considerando a política deliberada do mercado de produtos de alta tecnologia em extrapolar de forma progressivamente acelerada a obsolescência compulsória, observa-se que os produtos midiáticos com sua capacidade multifuncional atraem um número cada vez maior de consumidores predispostos a sustentar a indústria das modernas versões audiovisuais. Esta manifestação comporta e alimenta o sentido de pertencimento ao *status* social caracterizado pelas novas e espetaculares sensações (PALHARES, 2011; MORAES; COELHO, 2016).

sociais por alunos do ensino básico. A respeito da relevância acerca dessas reflexões de Debord para o presente, Viana (2011, p. 11) afirma que:

O seu valor reside em focalizar em sua análise um derivado do modo de produção capitalista que é a expansão do consumo e das formas como ele assume e das imagens criadas por ele, o que denominou espetáculo (sem analisar o processo histórico que engendra essa situação, mas por questão de foco analítico). Isso, por sua vez, tem ressonância na análise do processo comunicacional, pois no próprio cerne de sua análise do espetáculo se encontra o problema da comunicação, da separação e do isolamento. A comunicação cotidiana é atingida pela separação e fim do diálogo, a comunicação via meios tecnológicos é cada vez mais espetacular.

Este estado de isolamento manifesto na sociedade hodierna evidencia certa ausência dialógica, e, portanto, os meios midiáticos passam a exercer um papel determinante na condução sociopolítica no atual momento histórico. Aqui o estágio de alienação se dá por meio de disparos de mensagens midiáticas recheadas de teor ideológico das mais diversas tendências e pretensões. Tal qual observou Debord (1967), a espetacularização ocorre acompanhando sempre a capacidade técnica comunicacional que o homem supera a cada novo produto. Essa superação técnica nunca será democrática no sentido de delegar bem-estar ao indivíduo simplesmente pela apropriação dos novos produtos. Pelo contrário, estes estarão a serviço do controle social exercido pelo sistema de produção e reprodução capitalista.

Portanto, além de unilateral, a estrutura técnica comunicacional é objetivada sempre no afã de instituir, por meio da comunicação instantânea, uma linha operacional de disseminação de sua própria ideologia. Por constituir-se uma fonte potencialmente propagadora de uma concepção ideológica de natureza mercadológica, o espetáculo se estabelece como forma de dominação<sup>7</sup>, salientada enfaticamente nas teorias sociais, no caso da Teoria Crítica (FREITAS, 2004; DUARTE, 2012).

De fato, a argumentação debordiana acerca do papel espetacular que cumpre as linguagens comunicativas na sociedade contemporânea está inegavelmente influenciada pelo pensamento crítico frankfurtiano – sobretudo nas figuras de Adorno e Horkheimer – sobre a fragilidade da capacidade racional e reflexiva dos sujeitos sociais, que, na condição de consumidores dos produtos da indústria cultural e da informação, refletem suas relações de apatia, conformismo e passividade. (SOUZA, 2014, p. 255).

---

<sup>7</sup> A ideologia capitalista “espetacularizada”, por exemplo, veiculada midiaticamente pelo sistema capitalista, incorpora e reforça o “trabalho abstrato como uma forma de dominação social que mantém a função das estruturas objetivas e impessoais sobre as relações concretas dos indivíduos” (MELO, 2011, p. 251).

Logo, o sentido de espetacularização das ações comunicativas denota a intencionalidade e a necessidade do fazer seguidores e, por conseguinte, consumidores passivos de ideias e produtos. Cada produto disponibilizado no mercado concentra uma ideia na qual se estabelece uma determinada linhagem de conduta social que passa a ser reproduzida por seus integrantes, o que, geralmente, define a que grupo ou tribo o indivíduo pertencerá. No entanto, quase em contrassenso, essa tribo está desintegrada na sua condição “corpórea”. A espetacularização integrada conduz ao isolamento do indivíduo, o qual passa a ser condicionado pela estrutura funcional dos algoritmos reguladores das redes sociais.

No ambiente das redes sociais se encontram estruturados, sob a forma de agentes digitais, certos elementos que agem como se fossem “predadores” em potencial. Tendo em vista o papel por eles desempenhado na captura de novos seguidores/consumidores, são denominados *digital influencers*. Esses novos predadores se servem das redes sociais como *Facebook*, *Youtube*, *Instagram*, *Telegram*, *blogs*, dentre outros, para divulgação e comercialização de produtos, ideias e visões de mundo.

Neste mesmo compasso das relações comunicativas nas redes, projeta-se outra condicionante disseminadora de elementos capitalizados pelo mercado de produtos a serem transformados em objetos de desejo de seguidores de “personalidades midiáticas” provenientes do mundo artístico, jornalístico e esportivo. Os chamados *youtubers* se transformaram em atores digitais, com a possibilidade de interação audiovisual direta por meio da rede social *Youtube*, na qual se desenvolvem os efeitos espetaculares das imagens acompanhadas quase sempre de um apelo sensibilizador de cunho mercadológico. As inferências comunicativas/imagéticas, neste caso específico, transbordam o sentido conceitual do fetichismo da mercadoria, cuja relação, conforme a análise debordiana, se dá de forma unilateral e ditatorial priorizando o consumo administrado: espetáculos em detrimento da ação reflexiva.

Nesse trajeto da comunicação midiática por meio das plataformas digitais, desponta-se também, o ordenamento político-eleitoral como experiência de poder que se tem potencializado, à medida que se estabelece, nas redes, a propagação ideológica de natureza totalitária, inclusive, nos chamados regimes democráticos. A título de exemplo, destacam-se dois casos emblemáticos ocorridos nas disputas eleitorais recentes. No primeiro, o então candidato à Presidência da República dos Estados Unidos da América, Donald Trump, candidato pelo Partido Republicano em 2016, conseguiu reverter uma condição desfavorável em meio ao favoritismo da então candidata do Partido Democrata, Hillary Clinton, valendo-se da utilização das *fake news* (notícias

falsas) nas redes sociais<sup>8</sup>. Outra experiência se deu também na corrida presidencial do Brasil em 2018. O então candidato Jair M. Bolsonaro (PSL), hoje no PL, alinhado ao projeto de extrema direita, conseguiu chegar à presidência com a vitória no segundo turno, servindo-se da estratégia de disseminação de mensagens via redes sociais<sup>9</sup>, as quais propagandeavam a possibilidade de um novo paradigma político para o país.

Aos idealizadores dessas façanhas eleitorais, Da Empoli (2019) chamou de *Os Engenheiros do Caos* em livro que leva o mesmo nome lançado no Brasil em 2019, em que, logo na introdução, o autor repercute o fato de que, em um ambiente marcado pela baixa representatividade no âmbito da atividade política, os elementos definidores passam a ser os audiovisuais por meio das redes sociais.

Juntos, esses engenheiros do caos estão em vias de reinventar uma propaganda adaptada à era dos *selfies* e das redes sociais e, como consequência, transformar a própria natureza do jogo democrático. Sua ação é a tradução política do *Facebook* e do *Google*. É naturalmente populista, pois, como as redes sociais, não suporta nenhum tipo de intermediação e situa todo mundo no mesmo plano, com um só parâmetro de avaliação: os *likes*, ou curtidas. É uma ação indiferente aos conteúdos porque, como as redes sociais, só tem um objetivo: aquilo que os pequenos gênios do Vale do Silício chamam de “engajamento” e que, em política, significa adesão imediata. Se o algoritmo das redes sociais é programado para oferecer ao usuário qualquer conteúdo capaz de atraí-lo com maior frequência e por mais tempo à plataforma, o algoritmo dos engenheiros do caos os força a sustentar não importa que posição, razoável ou absurda, realista ou intergaláctica, desde que ela intercepte as aspirações e os medos – principalmente os medos – dos eleitores. (DA EMPOLI, 2019, p. 9).

Neste caso, não se vislumbra qualquer tipo de capital político construído por uma liderança representativa com raízes em determinados segmentos sociais, e suprime-se a necessidade de um partido político com projeções eleitorais e posições ideológicas claras. Assim, o que se arquiteta nesse jogo populista é o investimento midiático nas esferas mais vulneráveis em função do pensamento irrefletido acerca de questões conjunturais como crises econômicas, por exemplo.

---

<sup>8</sup> Conforme Da Empoli (2019, p. 29), “Nos Estados Unidos, por trás da aparente simplicidade da campanha de baixo custo de Donald Trump, havia também técnicas psicométricas da Cambridge Analytica e, sobretudo, a capacidade de se alavancar nas funcionalidades mais inovadoras do *Facebook* graças a uma equipe de técnicos mobilizados pela empresa (que a campanha de Hillary recusara)”.

<sup>9</sup> Assim como nos Estados Unidos, o desencadeamento de um aparelhamento midiático mudou radicalmente o cenário político-ideológico, trazendo à tona o desfraldar de uma reverência autoritária no executivo nacional, algo impensado desde a promulgação da Constituição Federal de 5 de outubro 1988. Da Empoli (2019, p. 29) confirma que, “no Brasil, os comunicadores a serviço do candidato ultranacionalista Jair Bolsonaro driblaram os limites impostos aos conteúdos políticos no *Facebook* comprando milhares de números de telefone para bombardear quem utiliza o *WhatsApp* com mensagens e *fake news*”.

Todo este apelo ideológico, alicerçado na disseminação da retórica carregada de apelos nacionalistas e religiosos, emalhadados por extremos ideológicos, materializa-se em perfis que, mesmo estando distanciados do poder, têm clareza acerca da influência sobre setores sociais, cujas preferências ideológicas são manifestadas por meio das redes sociais.

Assim, o líder de um movimento que agregue as *fake news* à construção de sua própria visão de mundo se destaca da manada dos comuns. Não é um burocrata pragmático e fatalista como os outros, mas um homem de ação, que constrói sua própria realidade para responder aos anseios de seus discípulos. Na Europa, como no resto do mundo, as mentiras têm a dianteira, pois são inseridas numa narrativa política que capta os temores e as aspirações de uma massa crescente do eleitorado, enquanto os fatos dos que as combatem inserem-se em um discurso que não é mais tido como crível. Na prática, para os adeptos dos populistas, a verdade dos fatos, tomados um a um, não conta. O que é verdadeiro é a mensagem no seu conjunto, que corresponde a seus sentimentos e suas sensações. (DA EMPOLI, 2019, p. 10).

Essas manifestações de comunicação midiática com base no estabelecimento do controle indelével de mentes receptoras do repertório propalado pelas redes sociais são, via de regra, emitidas pelas grandes corporações de comunicação, sustentadas pela valorização econômica embutida em sua capacidade de agregar seguidores na capitalização dos projetos de poder.

Dessa forma, depreende-se que o poder econômico, quando transmutado para a alçada política, acaba por fortalecer o aspecto hegemônico do poder exercido pelo Estado sobre o indivíduo. No espetáculo contemporâneo promovido pelas redes sociais, o poder de convencimento está condicionado, também, à subserviência dos seguidores/consumidores desse tipo de retóricas ideológicas e produtos, pois ambos foram plantados e propagandeados de acordo com o estado de espírito do receptor, que é previamente definido pela atuação seletiva e cuidadosa do algoritmo. Essa condição de poder, porém, pode produzir situações embaraçosas e até conflituosas. Muitas se situam no contexto atual tratadas como pós-verdades ou notícias falsamente plantadas (*fake*), quase sempre carregadas de intolerância e violência.

Debord (1967, p. 70) pontua que “cada *nova mentira* da publicidade é também a confissão da sua mentira precedente. Cada derrocada de uma figura do poder totalitário revela a *comunidade ilusória* que a aprovava unanimemente e que não era mais do que um aglomerado de solidões sem ilusões”. Assim, o falso e o verdadeiro passam a ser apenas uma opção ideológica de quem recebe a mensagem, pois não se trata de discernir tal conteúdo de forma elucidativa, mas de degustar o *script* ideológico ali impregnado.

Em meio ao aparato imagético, constata-se o arcabouço fragmentado de uma sociedade envolta pelas irradiações audiovisuais, pelas quais se manifestam as representações de um indivíduo um tanto ofuscado em sua subjetividade, em virtude de seu pertencimento social estar vinculado ao projeto de atendimento aos apelos do cativante mercado reluzido aos meios audiovisuais. Essa realidade definida pela necessidade de “ter” para “ser” difundida pelos meios de comunicação e de informação, agora cuidadosamente personalizada pelos algoritmos, sobrepõe-se à ação refletida do sujeito, pois as decodificações pelas quais se articulam reflexões elaboradas estão administradas pelos mecanismos de controle mercadológicos.

Embora o foco de análise deste trabalho não esteja orientado, prioritariamente, para o aspecto da formação ética do ser humano, entende-se que o caráter formativo deva também ter, em suas intervenções, preocupações quanto às interações sociais manifestadas nas redes sociais, pois essas, em função de seu caráter subjetivo, se tornam, potencialmente, um ambiente de práticas nem sempre afeitas ao comportamento ético. É neste estágio de propagação imagética da sociedade do espetáculo atual, agora tecnicamente potencializada com o desenvolvimento das novas mídias sociais, que toda a significação do poder social se estabelece de forma fragmentada e orientada, a um só tempo, na própria espetacularização de produtos e ideias pelos quais se constrói a condição do poder.

Logo, o espetáculo “empodera” a si mesmo e de forma automática diante da impotência subjetiva de uma sociedade alienada e incapaz de dosar suas experiências totalitárias de poder (TRAVANCAS; NOGUEIRA, 2016). Esse empoderamento tem como projeto de sustentação os mecanismos pelos quais o homem da era da comunicação midiática se serviu, desde meados do século XX, quando, ao pensar ter superado o cúmulo da barbárie em plena expansão do capitalismo financeiro, sucumbiu em meio à difusão descontrolada da atividade midiática.

Transformar a atividade educativa em um espetáculo como forma de adequação à contemporaneidade marcada pelo “mundo digital” tem-se tornado uma prioridade nas proposições pedagógicas da sociedade da informação. O conhecimento, produto de intensa abordagem reflexiva sobre o objeto de estudo, se depara com um ambiente marcado pelo apelo mercantilizado e pela fragmentação cultural e social. O isolamento cultural e intelectual, neste caso, seria a fonte que realimenta e sustenta o poder totalitário dominador.

Como contraponto, Debord propõe uma mobilização de resistência por meio de uma ação coletiva quando se dirige ao lado fragilizado da sociedade do espetáculo. Mesmo que em uma condição de arrefecimento das forças de resistência em função da fragilidade gerada pela fragmentação social e o isolamento frente ao espetáculo dominante, o autor defende a unidade de classe na linha de frente do embate contra a falsa consciência. Quando se unifica o desejo

subsumido em cada indivíduo, para Debord pode significar a redenção do estado de inércia em relação à prática social: “Se a lógica da falsa consciência não pode reconhecer-se veridicamente a si mesma, a procura da verdade crítica sobre o espetáculo deve ser também uma crítica verdadeira” (DEBORD, 1967, p. 138).

Destarte, não se pode esperar o resultado de uma ação social bem-sucedida se esta não for produto de uma intenção coordenada de acordo com os princípios de uma crítica pautada no interesse objetivo da sociedade. O simples atuar de forma contraposta ao *establishment* não significa, por si só, a possibilidade real de alteração de um quadro solidificado no controle dominador dos promotores do espetáculo. Além disso, um projeto crítico combativo significa uma atuação consistente quanto à argumentação e mobilização social conduzida pela bandeira do conhecimento.

Portanto, toda ideologia subjetiva ou de um determinado setor da sociedade que vá prevalecer sobre as necessidades objetivas, ou seja, atendimento aos propósitos representativos da totalidade em relação à atuação político-jurídica, se torna nociva ao desenvolvimento civilizatório. Qualquer proposta, projeto ou programa de natureza política, que estejam carregados de afinidades ideológicas extremistas quando executados, se transformam em fonte de confronto e intolerância, podendo extremar-se em violência física e/ou psicológica, perdendo-se o sentido do embate produtivo por meio do debate de ideias objetivas.

Esses embates ideológicos manifestados em meio à sociedade do espetáculo se apresentam, cotidianamente, nas redes sociais em forma de ações e reações, muitas vezes, sem o devido cuidado com os desdobramentos potencialmente educacionais ali implicados. O espetáculo, impulsionado pela aceleração midiática, não corrobora uma condição de análise sustentada na argumentação crítica. Pelo contrário, ao expropriar a capacidade reflexiva subjetiva, isola e desagrega, ampliando a vulnerabilidade formativa potencializada pela racionalização do ensino escolar.

Assim, a proposta aventada na sociedade do espetáculo deve ser considerada como alerta para o que se objetiva no encaminhamento da educação escolar contemporânea (BELLONI, 2003; LIMA; NEVES, 2006). As propostas e estratégias educativas sistematizadas nos documentos oficiais nas últimas três décadas, estruturalmente, refletem a necessidade de se conduzir a ação educativa docente no caminho do desenvolvimento de competências de alunos que possam atuar no mercado de trabalho e no convívio social de forma dinâmica e multifuncional (CARVALHO, A, 2013). Todavia a materialização da apropriação do conhecimento escolar passa, antes de tudo, pelo investimento na capacidade de assimilação das necessidades pedagógicas contemporâneas, aprofundando a reflexão sobre o uso de mídias

sociais no ambiente de estudo, sem perder de vista a relevância docente na atividade educativa. Franco (2016, p. 546) destaca a “necessidade de considerar o caráter dialético das práticas pedagógicas, no sentido de a subjetividade construir a realidade, que se modifica mediante a interpretação coletiva”, em que pese a interveniência midiática na apropriação do conhecimento.

### **2.1.1 Da espetacularização à sensação**

Se a condição social espetacularizada que Debord (1967) projetou para o século XX, cuja essência objetiva do indivíduo se ofuscou ante a disseminação imagética, atualmente essa se aprofundou na sociedade da sensação, como argumentou TÜRCKE (2010, p. 172), pois os incrementos da revolução tecnológica atingem, de forma paulatina, a tudo e a todos, “mas sua força propulsora é o choque audiovisual. Ele adquire a condição de um rodaminho da história da humanidade”. Daí se pode considerar que a sociedade contemporânea vai potencializar o espetáculo viciante em formas de “impulsos sensoriais” que, segundo o filósofo, são retroalimentados por novos cliques produzindo novas sensações imagéticas. Conforme FARIAS (2018, p. 171),

Tanto os pressupostos econômicos e político como econômicos pulsionais permitem que o filósofo alemão compreenda a permanência das pessoas diante das telas digitais como um sintoma de vivências traumáticas que requerem, assim como tudo que é traumático, a sua reapresentação nos termos do que Freud chamou de compulsão a repetição traumática. Na teoria de TÜRCKE, este conceito freudiano é compreendido na formação da atenção e da própria cultura, pois teria sido pela via da repetição de traumas vividos em meio à natureza que o coletivo humano foi vagarosamente se forjando.

Esse condicionamento traumático compulsivo pelo qual se mobiliza a recorrente disposição das pessoas ao estímulo digital, no âmbito da atividade educativa escolar, se coloca como uma subserviência ao elemento técnico de forma passiva. Assim, o audiovisual passa a ser um desafio para o processo educacional, quando não condicionado para além de suas prerrogativas operacionais e pragmáticas, ou seja, não se desenvolve competência refletida no mundo digital se as habilidades oriundas da criticidade não forem estimuladas pela práxis formativa.

Ademais, em meio ao complexo círculo vicioso em que estão mergulhados os consumidores de mídias sociais, sobretudo, crianças e adolescentes, nestes predomina o caráter sensitivo quando em posse de um artefato midiático audiovisual, em função dos sintomas compulsivos desenvolvidos na relação com a tela.

Sensação corresponde a todo um complexo de elementos. Em primeiro lugar, algo subjetivo: a percepção; depois, sua intensificação: percepção daquilo que chama a atenção; em seguida, algo objetivo, aquilo que chama a atenção; e, por fim, a interpenetração e intensificação recíprocas do subjetivo e do objetivo. (TÜRCKE, 2010, p. 77).

É neste conjunto de afecções subjetivas e estimulações objetivas que se sucedem, de forma contínua, os impulsos pelos quais a distração comunicativa se avoluma, ou seja, a atividade de abstração na qual se projeta a síntese que leva à apropriação de conhecimentos concretamente pensados fica prejudicada. As sensações aqui ficam a cargo da relação de poder que se estabelece entre o que é perceptível (ação subjetiva) e a manifestação espontânea para que possa ser percebido (ação objetiva), efetivando, assim, o processo de “estar aí”.

Portanto, a exemplo da “sociedade do espetáculo”, a “sociedade excitada”<sup>10</sup> se apresenta como consumidora de artefatos midiáticos, aderindo aos meios audiovisuais e psiquicamente alinhados aos projetos mercadológicos de mentes e produtos. Tanto a espetacularização quanto a sensação executam a tarefa de conduzir a atividade subjetiva, sempre sincronizada aos apegos das inovações tecnológicas, cujo desdobramento objetivo é o “ser percebido”, consubstanciando sua prevalência na sociedade midiática (SANTOS, 2012).

Se, na sociedade do espetáculo, a dimensão imagética ainda deixava grande parte do conjunto social à margem do *frisson* tecnológico, na sociedade excitada a revolução tecnológica se apropriou da quase totalidade das manifestações cotidianas de qualquer indivíduo como resultado de sua acessibilidade (LIMA, 2016). Este aspecto deve ser aqui considerado como um delineador importante acerca das implicações do espetáculo no desenvolvimento de uma condicionante formativa do sujeito, este tomado na posição de consumidor imagético, e no combate à sua “falsa consciência”.

O alcance social do espetáculo debordiano do século passado, como mencionado anteriormente, foi alterando-se à medida que os condicionantes políticos e econômicos hegemônicos se foram estabelecendo. No primeiro momento, em sua fase “concentrada” em meio à consolidação dos totalitarismos de direita (nazifascismo) e esquerda (stalinismo), a atividade comunicativa de massa agia de forma a consolidar a consistência ideológica de cada regime, tendo sempre presente a cena espetacularizada de um líder na linha de frente: “A imagem

---

<sup>10</sup> A “sociedade excitada”, conforme proposta por Türcke (2010), “consome e distribui um grande fluxo de informação em um ritmo viciante”, compondo “um frenesi dos usuários dos meios de comunicação, em que todos querem ser os portadores das novidades [...] Os usuários interagem, produzem conteúdo, intervêm e opinam com vigor e velocidade sobre os diferentes fatos e acontecimentos. Há um vício na busca de informação e entretenimento” (CARDOSO; PRADO JÚNIOR; IACOMINI JÚNIOR, 2019, p. 285-286).

imposta do bem, no seu espetáculo, recolhe a totalidade do que existe oficialmente e concentra-se normalmente num único homem, que é a garantia da sua coesão totalitária” (DEBORD, 1967, p. 37).

Com a derrota do nacional-socialismo na Segunda Guerra Mundial, o espetáculo viria servir a outra realidade política, econômica e ideológica, porém, não menos totalitária. Nas economias de controle burocrático estatal, como nos exemplos da União Soviética e da China, irá acentuar a atividade comunicativa ditatorial, como forma de sobrevivência do regime frente a qualquer tipo de prática sociopolítica opositora.

A ditadura da economia burocrática não pode deixar às massas exploradas nenhuma margem notável de escolha, visto que ela teve de escolher tudo por si própria, e que toda outra escolha exterior, quer diga respeito à alimentação ou à música, é já a escolha da sua destruição completa. (DEBORD, 1967, p. 36).

Prevalecem, então, nichos de espetáculos de natureza “concentrada” nestes redutos em muito direcionados pelos encaminhamentos do desfecho da Grande Guerra, mas também pela vultosa expressividade adquirida pela revolução socialista e o Exército Vermelho no combate ao Nacional-Socialismo durante a Segunda Guerra Mundial, cujo desfecho se materializou como o elemento publicitário e disseminador da ideologia socialista, sob a égide da ditadura stalinista.

Na outra ponta do embate ideológico, o processo de incorporação de indivíduos ao mercado de capitais e bens culturais vai representar um alargamento do controle social por meio da difusão do espetáculo do sistema imagético. E, mesmo que isso representasse o “fim da arte” (ADORNO, 1986), a mercantilização cultural na fase “difusa” se apropria dos meios de comunicação em massa e passa a determinar os percursos das sociedades administradas pelo capital (GUIMARÃES, 2018).

O espetacular difuso acompanha a abundância das mercadorias, o desenvolvimento não perturbado do capitalismo moderno. Aqui, cada mercadoria considerada isoladamente está justificada em nome da grandeza da produção da totalidade dos objetos, de que o espetáculo é um catálogo apologético. (DEBORD, 1967, p. 37).

Logo, o espetáculo é a força propulsora da capacidade reprodutiva do capital (FONTENELE, 2002; SOTTANI, 2014). É por meio dele que se garante a multiplicação dos agentes integradores da sociedade moderna. Os produtos advindos da revolução microeletrônica, pelos quais se integram as mentes humanas e os produtos tecnológicos desenvolvidos por elas,

vão dar a sustentação para a fase seguinte do espetáculo “integrado”, cujos elementos mercantis, segundo a análise debordiana, atingem a todos de forma integrada.

É neste estágio de assimilação da realidade psíquico-social da civilização, em seu momento atual, que, conforme Türcke (2010), se investe na relação existencial entre o homem e sua compulsão por sensações propiciadas pela universalização microeletrônica. Se, por um lado, este caráter globalizado de produtos de alta tecnologia, em virtude da propagação espetacular via tecnologias digitais de comunicação e informação (TDIC), poderia significar certo *status* de inclusão via integração digital<sup>11</sup>, por outro, o cenário passou a significar uma forma de degradação social: à medida que determinados “sonhos de consumo”, sobretudo, de jovens adolescentes são desencadeados pelos meios midiáticos, passam a representar também um aspecto de pertencimento à sociedade: “tal ânsia pode ser facilmente reconhecida como uma versão desesperada do tema *esse est percipi*” (ser é ser percebido), conforme Türcke (2010).

Assim, o *status* imaginário de pertencimento ao mundo social, pautado pela necessidade de consumo de produtos espetacularizados midiaticamente, se torna potencialmente um aspecto determinante nas relações sociais de grupos e/ou indivíduos, mesmo quando estes se encontram em estado de vulnerabilidade social como situações de pobreza extrema e/ou exclusão social. Logo, a máxima marxiana de que a consciência se estabelece sob a égide das condições materiais de existência ganha nova ressignificação com C. Türcke. Tal qual atesta Farias (2018, p. 170):

A atualização do pensamento de Marx, realizada por Türcke, não apenas reforça a compreensão de que tal permanência representa uma expansão do mundo da produção de mercadorias, que compreende aquilo que Marx denominou mais-valia, mas também, conduz ao entendimento de uma face da exploração que, aos poucos se tornou mais evidente apenas com as transformações microeletrônicas no modo de trabalhar da sociedade capitalista: a exploração do sistema nervoso humano, da capacidade humana de se concentrar, e de se ater sobre as coisas do mundo.

No contexto do espetáculo integrado característico da “sociedade excitada”, as disparidades econômicas subjetivas e objetivas se apresentam como uma modalidade de coerção social. O “ser percebido” como critério de pertencimento traz a possibilidade constante de exclusão e, portanto, de desintegração do próprio corpo social, uma vez que a possibilidade de integração ocorre de forma seletiva.

---

<sup>11</sup> Ocorrem apropriações e reapropriações da tecnologia global a partir de peculiaridades locais, e se vive e interage conforme fatores culturais. São formadas redes de relacionamento proporcionadas por novas tecnologias de informação e comunicação (TICs), ligando as interações pessoais: em um “mundo de estímulos constantes, as tecnologias passam a fazer parte do estilo de vida que exige ampla funcionalidade” (CARDOSO; PRADO JÚNIOR; IACOMINI JÚNIOR, 2019, p. 289).

## 2.2 Ideologia e “racionalidade cínica” (Slavoj Žižek)

Em meio ao caráter de socialização paulatina de um conjunto cada vez maior de manifestações midiáticas por indivíduos (anônimos ou influenciadores), grupos, corporações, celebridades, empresas públicas e privadas que atuam nas mídias sociais, acumulam-se interações em rede pelas quais são externadas objetivações de pensamento em magnitude de toda ordem, o que, de certa forma, caracteriza o perfil de quem emite determinada mensagem. Essas exteriorizações quase sempre carregam, em seu interior, expressões simbólicas de defesas ou refutações de uma ideia ou ação de natureza política, mercadológica, cultural, religiosa, comportamental etc. Neste caso, o sistema/ algoritmo se incumbem de alastrá-las às esferas sociais afins, provocando uma reação em cadeia e caracterizando um embate ideológico que, no contemporâneo, tem sido depreendido como parte de expressões de um corpo social pós-ideológico<sup>12</sup>.

Esse contexto pós-ideológico pode ser compreendido pelo atual estágio do modelo capitalista marcado por representações, muitas vezes, falseadas por sistemas sociais pelos quais se multiplica uma “racionalidade cínica”<sup>13</sup>.

Tais sistemas não são simplesmente resultados de imposições coercitivas, mas da aceitação advinda da crença de eles operarem a partir de padrões desejados de racionalidade. Pois toda forma de vida funda-se na partilha de um padrão de racionalidade que se encarna em instituições, disposições de conduta valorativas e hábitos. [...] Há um modo cínico de funcionamento dessas estruturas que aparece normalmente em épocas e sociedades em processo de crise de legitimação, de erosão da substancialidade normativa da vida social. Isso nos coloca diante de uma hipótese maior: a partir de um certo momento histórico, os regimes de racionalização das esferas de valores da vida social na modernidade capitalista começaram a realizar-se (ou, ao menos, começaram a ser percebidos) a partir de uma racionalidade cínica (SAFLATE, 2008, p. 12-13).

---

<sup>12</sup> Mesmo que esta adjetivação (pós) possa encaminhar para um determinado período ou tempo histórico, este recorte analítico-conceitual se aplica, aqui, a um estado comportamental de indivíduos que, embora não estejam convictos das objetivações e da racionalidade de uma proposição que pode ser entendida como uma visão político-ideológica de mundo, preferem seguir seu destino por um caminho pelo qual acreditam conduzir ao triunfo final. O problema está no fato de que eles sabem (ou desconfiam) que este trajeto não vai levá-los a lugar algum.

<sup>13</sup> A racionalidade cínica refere uma “articulação contemporânea entre mundo do trabalho e mundo do consumo [que] visa à constituição disciplinar de sujeitos que orientam seu modo de agir a partir de uma lógica de anulação paradoxal de contradições e de amaciamento de contrários exigida pela racionalidade das sociedades capitalistas contemporâneas” (SAFATLE, 2008, p. 24).

O “cinismo” se explica (ou se manifesta) pelo falseamento das relações sociais permeadas no contexto da explosão do mercado digital, empreendida com o advento da *softwarização*<sup>14</sup>. Nela se projeta o programa de um rigoroso controle social por meio da multiplicação de valores, crenças e comportamentos e, ainda que estes não representem, de forma sustentável, uma significância racional e concreta no âmbito da realidade social, acabam por suprimir o real e incorporar nos indivíduos uma racionalidade falsa, cínica.

Dessa forma, as inserções midiáticas manifestadas nos audiovisuais contemporâneos, sobretudo nas redes sociais, se oferecem como um mecanismo de reprodução deste estágio comportamental desconectado de quaisquer realidades racionais – comportamentos que já se mostravam como “sintomas de uma consciência duplicada”, como se refere Saflate (2008, p. 100) ao pontuar uma questão já posta por Adorno (2009) como sendo elementos culturais “previamente ironizados<sup>15</sup>”.

Logo, a *softwarização* se projeta como condição determinante para a execução do controle social por meio de certa ideologização midiática (COSTA, 2013), mesmo que esta não tenha os elementos essenciais para a constituição de uma identidade como, por exemplo, o discernimento racional acerca das reais objetivações implícitas nos mecanismos da rede algorítmica, que se caracteriza como um processo de desordenamento das atribuições formativas, sobretudo no âmbito da atividade educativa, agravado por meio da banalização e recrudescimento dos embates manifestos nas redes sociais.

Esse embate acaba por deteriorar a potencialidade racional do indivíduo ante o desnivelamento reflexivo entre o sistema algorítmico e o próprio sujeito, pois a ação e a propagação da razão cínica se tornam o meio de desapropriação da capacidade de ponderar e agir com prudência. Essa condição está estabelecida pela falta de sustentação de uma lógica de consciência coerente e reflexiva dos atores da sociedade pós-ideológica (COSTA, 2013).

---

<sup>14</sup> Trata-se de um conjunto de atributos midiáticos caracterizado pelas “mídias híbridas, interfaces, técnicas, e ultimamente os pressupostos fundamentais de diferentes formas e tradições das mídias, que juntas resultam em uma nova Gestalt midiática” (MANOVICH, 2013, p. 167).

<sup>15</sup> O espectro da ironia acerca desse estado de inconsistência racional tão presente hoje nos indivíduos, que são arrebanhados ideologicamente pelos elementos disseminados pela conexão algorítmica das redes sociais, ganhou espaço quando das análises da atuação da indústria cultural sobre o tempo livre do trabalhador por Theodor Adorno: “O crítico da ideologia que se ocupa da indústria cultural haverá de inclinar-se para a opinião de que — uma vez que os *standards* da indústria cultural são os mesmos dos velhos passatempos e da arte menor, congelados — ela domina e controla, de fato e totalmente, a consciência e inconsciência daqueles aos quais se dirige e de cujo gosto ela procede, desde a era liberal. Além disso, há motivos para admitir que a produção regula o consumo tanto na vida material quanto na espiritual, sobretudo ali onde se aproximou tanto do material como na indústria cultural. Deveríamos, portanto, pensar que a indústria cultural e seus consumidores são adequados um ao outro. Como, porém, a indústria cultural, entretanto, tornou-se [*sic*] totalmente fenômeno do sempre-igual, do qual promete afastar temporariamente as pessoas, é de se duvidar se a equação entre a indústria cultural e a consciência dos consumidores é precedente” (ADORNO, 2009, p. 68-69).

Atualizando a configuração peculiar de dominação do *software* hodierno, “muito sutil e, por isso mesmo, mais perigosa” (COSTA, 2013, p. 146), observa-se que a capacidade do sistema de informação e comunicação digital, em matéria de administrar de forma instrumental o conjunto social, foi multiplicada e, por conseguinte, potencializada paulatinamente inúmeras vezes ao longo das últimas décadas. A isso se acresce, ainda, que a percepção e apropriação de um discernimento de natureza ideológica com base nas convicções experimentadas durante a vivência, para o indivíduo de um cenário pós-ideológico, perdem o seu equilíbrio.

Como resultado, tem-se um estado de adaptação social a uma proximidade com um aspecto de irracionalidade cínica sistêmica, consolidando o triunfo da estagnação crítica racional pela qual se tem pautado a sociedade da assim denominada “pós-verdade”, em muito pelo mergulho cada vez mais profundo dos indivíduos no mundo das *fake news*. Como lembra Žižek (1996, p. 14),

O modo mais destacado dessa "mentira sob o disfarce da verdade", nos dias atuais, é o cinismo: com desconcertante franqueza, "admite-se tudo", mas esse pleno reconhecimento de nossos interesses não nos impede, de maneira alguma, de persegui-los; a fórmula do cinismo já não é o clássico enunciado marxista do "eles não sabem, mas é o que estão fazendo" agora, é "eles sabem muito bem o que estão fazendo, mas fazem assim mesmo".

Depreende-se que essa transgressão de limites entre o real e o falseamento da realidade, que tem ocupado um grande espaço nas inserções midiáticas, produzindo um conjunto de mediações cínicas e falsas *fake news*, age sempre no sentido de superestimar produtos midiáticos (*lives*, receitas, comportamentos) e/ou discursos que projetam, no corpo social, a defesa de uma suposta mentalidade símbolo-ideológica da era digital. Assim, os mecanismos de subversão do pensamento crítico racional se estabelecem no corpo social valendo-se, em muito, das investidas dessa falsa consciência, irradiada pelo ambiente digital, e consolidam uma conjuntura de instabilidade à medida que novos elementos decodificam os atuais parâmetros como obsoletos. Assim,

O cinismo é justamente a resposta da cultura vigente à subversão cínica: reconhecemos o interesse particular por trás da máscara ideológica, mas mesmo assim conservamos a máscara. O cinismo não é uma postura de imoralidade direta, mas, antes, a própria moral colocada a serviço da imoralidade: a “sabedoria” cínica consiste em apreender a probidade como a mais rematada forma da desonestidade, a moral como a forma suprema da devassidão [depravação] e a verdade como a forma mais eficaz da mentira. (ŽIŽEK, 1996, p. 60).

Žižek (1996, p. 60), também assevera que

Esse cinismo, portanto, é uma espécie de perversa "negação da negação" da ideologia oficial: confrontada com o enriquecimento ilícito, com o roubo, a reação cínica consiste em dizer que o enriquecimento lícito e muito mais eficaz e, além disso, é protegido por lei. Como disse Bertolt Brecht na Ópera dos três vinténs, "que é o roubo de um banco, comparado a fundação de um banco?"

Logo, a sistematização do comportamento cínico é sintomática de uma sociedade marcada pelo atropelo do comportamento ético da ação política. Tem como implicação, sobretudo nas intervenções educativas, um descompasso nas aspirações formativas no âmbito da ética, muito em virtude do "cinismo a serviço da imoralidade". Por conseguinte, o advento do sistema midiático ultraliberal no início do século XXI desautoriza que se vislumbre uma formação sustentável das competências digitais com base na mediação reflexiva.

Se, na *Sociedade do Espetáculo*, se delineavam, de forma aprazível, os mecanismos ideológicos nos artefatos audiovisuais – aglutinadores das esferas sociais sob a égide dos incrementos midiáticos em um arcabouço de dominação por meio da aquisição da ideia mercantilizada –, na conjuntura atual, observa-se outra face dessa dominação sendo, porém, agora, aprofundada à "racionalidade cínica". Logo, esse estado de incorporação social ao mercado dominante se encorpa à medida que o mercado se encarrega de apresentar os objetos de desejo espetacular nos meios de comunicação, conspirando sempre para que o indivíduo possa agir de forma a não observar de maneira refletida as implicações deste engajamento fetichizado à mercadoria. Como lembra Žižek (1969, p. 19):

Nos primórdios do capitalismo, por exemplo, o papel da ética protestante do trabalho árduo como um fim em si limitou-se a camada dos capitalistas emergentes, ao passo que os operários e camponeses, bem como as classes superiores, continuaram a obedecer a outras atitudes éticas mais tradicionais; logo, não se pode atribuir à ética protestante o papel de "cimento" de todo o edifício social. Hoje em dia, no capitalismo tardio, quando a expansão dos novos meios de comunicação de massa permite, ao menos em princípio, que a ideologia penetre efetivamente em todos os poros do corpo social, o peso da ideologia como tal diminui: os indivíduos não agem da forma como agem em função, primordialmente, de suas crenças ou convicções ideológicas - ou seja, a reprodução do sistema, em sua maior parte, contorna a ideologia e confia na coerção, nas normas legais e do Estado, e assim por diante.

Embora estejam a algumas décadas da publicação desta análise atribuída ao capitalismo, os rumos de tal convicção ideológica seguem evidentes pela dinâmica dominante de um mercado que atua sempre de acordo com os anseios subjetivos de indivíduos sedentos de

pertencimento ao corpo social. Neste conjunto de interesses representado pela espetacularização via *softwarização*, os condicionamentos formativos acerca das tendências comportamentais, de certa forma, vão sendo definidos muito em função da capacidade de o projeto digital da rede alavancar novos parceiros disseminadores de ideias pouco convictas, porém, muitas vezes, convincentes.

Assim, a potencialização da força empreendida pelas redes sociais no âmbito da degradação do outro, via proliferação de mecanismos estratégicos como a “cultura do cancelamento”<sup>16</sup>, vai ocupando, objetivamente, um espaço paralelo de (de)formação midiática por meio da inserção digital, que não pode ser negligenciado quanto à necessidade de aprimoramento de uma alfabetização/educação midiática, no âmbito das políticas curriculares e, sobretudo, nas ações educativas do ambiente escolar. Portanto, embora o sistema educacional, por meio das reformas curriculares do ensino básico, como a BNCC (BRASIL, 2018) e os currículos concernentes às Secretarias Estaduais de Educação, traga em suas diretrizes as proposições sobre a necessidade de empreender ações educativas com base nas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), essa condição não autoriza a pensar que o conceito de ética digital passou a ser uma prioridade educativa, em sua forma efetiva e consubstanciada.

Neste condicionamento digital ainda não se vislumbra uma realidade efetiva tal que se possam determinar critérios comportamentais desprovidos de influências ideológicas, pois, da forma coercitiva pela qual se engendraram os mecanismos de comunicação contemporânea, se infere que o conjunto social esteja impactado por essa “racionalidade cínica”, à medida que as relações sociais também o estão.

Para Žižek (1996), isso não pode significar uma adesão pura e simples a uma coerção ideológica e deixar que a realidade positiva seja ofuscada pela carga ideológica presente e irradiada nos diferentes setores do conjunto social. Isso corresponderia a abrir mão de uma

---

<sup>16</sup> Embora não seja um elemento inédito que compõe o rol de estratégias de linchamento público, a cultura do cancelamento digital nos últimos anos tem-se avolumado nos espaços midiáticos, principalmente nas redes sociais as quais são alimentadas e frequentadas por um público muito heterogêneo, porém, com um adjetivo comum. Seus ativistas se servem de um modelo de julgamento de atos e/ou escolhas de pessoas de forma irracional politicamente e depreciativa moralmente. Para Campello (UFPE), “a garantia geral de liberdade de expressão, inclusive em temas morais ou religiosos, ganhou um efeito altamente nocivo em tempos de redes sociais. Basta um *post* condenatório (ou difamatório, não se pode saber a priori) viralizar para que alguém se torne automaticamente culpado, pouco importando se depois, na esfera jurídica, for inocentado. O estrago do cancelamento já foi feito. A consequência: estamos regredindo àquela forma de punição social com base no moralismo, como se novamente vivêssemos em um vilarejo em que a própria comunidade repreende as ações a partir de algum código de conduta. Hoje, porém, temos um perigoso agravante em relação ao passado: o alcance das redes sociais é imponderável” (CAMPELLO, 2020, s.p.).

potencial possibilidade de que se possa empreender alguma consistência no embate acerca da premente ação contra ideológica.

Insiste o autor que, “embora nenhuma linha demarcatória clara separe a ideologia e a realidade efetiva, embora a ideologia já esteja em ação em tudo o que vivenciamos como ‘realidade’, devemos, ainda assim, sustentar a tensão que mantém viva a *crítica* da ideologia” (ŽIŽEK, 1996, p. 22). Essa possibilidade poderia materializar-se caso as conformações ao sentido crítico não fossem tão coagidas por manifestações midiáticas de influenciadores, seja do esporte, da religião, seja de um *reality show* ou mesmo de um ritmo musical, aliados à realidade socioeconômica das massas abrigada no esconderijo do fantasioso mundo da irracionalidade. É neste contexto de crise de identidade de indivíduos reificados, que os agentes da exploração de mentes carentes de uma consciência refletida agem no ambiente das redes, arrebanhando, gradualmente, novos seguidores.

Tal como os indivíduos que se viram perdidos em seu caos social levando-os à adesão ao nacional-socialismo no século passado, o cenário de deformação das bases representativas do agir político hodierno delega aos sujeitos atuais que se permita congregar com o “cinismo ideológico”. Mesmo que esta decisão lhes signifique uma condição momentânea de atendimento às suas aspirações ideológicas, os adeptos do totalitarismo não se projetam para uma condição reflexiva acerca dos impactos de decisões irrefletidas, sobretudo, no âmbito das escolhas políticas. Para isso, os instrumentos de comunicação audiovisual digitais atuais, com destaque para as redes sociais a exemplo do *Youtube* e *Facebook*, têm contribuído, de forma impactante, para a incidência da racionalidade cínica.

Segundo o filósofo esloveno, teria sido o nacional-socialismo bem-sucedido ideologicamente, pois,

Uma ideologia desempenha um papel “hegemônico” quando consegue investir nos elementos decisivos, mas em si “neutros”, de um dado campo ideológico. A principal deficiência da luta ideológica antifascista consistiu precisamente em suspeitar de que todos os elementos ideológicos investidos, açambarcados pelo fascismo (o folclore popular alemão, a admiração pelo esporte e pela natureza etc.), já eram intrinsecamente “fascistas”, em vez de enxergar neles o campo da luta ideológica e tentar arrancá-los da dominação fascista. (ŽIŽEK, 1996, p. 27).

Assim, as inserções ideológicas, mesmo carregadas de certa “racionalidade cínica” e de caráter totalitário e paulatinamente empenhadas nos atuais veículos de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), logram êxito sempre que empreendem algo que,

invariavelmente, vai coagir o sujeito a contribuir com a propagação de emissões objetivadas no convencimento dos consumidores já devidamente espreitados pelo algoritmo.

Logo, o sistema de conectividade ideológica entre os afins, situado no ambiente das redes sociais, se fortalece em sua tarefa, à medida que a “racionalidade cínica” se estabelece como irracionalidade. A partir de então, a dominação totalitária se aproveita desse estado de vulnerabilidade reflexiva para se estabelecer como elemento de disseminação neofascista<sup>17</sup>, mesmo que este não seja um plano sistematicamente elaborado como foi no passado o nacional-socialismo, no que tange aos métodos psicológicos<sup>18</sup> de convencimento das massas.

Essa massa de seguidores incondicionais, que investem suas possibilidades de sobrevivência no sistema mercadológico por meio de adesões ao projeto aliciador do mundo administrado, mantém no sujeito e de forma reprodutivista a sobrevivência ideológica com base em uma suposta ingenuidade, operacionalizada pela “razão cínica”, em que não se concebe uma liberdade mesmo na conjuntura social contemporânea. “Atribui-se à ideologia, portanto, certa ingenuidade constitutiva: a ideologia desconhece suas condições, suas pressuposições efetivas, e seu próprio conceito implica uma distância entre o que efetivamente se faz e a ‘falsa consciência’ que se tem disso” (ŽIŽEK, 1996, p. 59). E mais: “[...] por isso que tal ‘consciência ingênua’ pode ser submetida a um processo crítico-ideológico. A meta desse processo é levar a consciência ideológica ingênua a um ponto em que ela possa reconhecer suas próprias condições efetivas, a realidade social que ela distorce e, mediante esse ato mesmo, dissolver-se” (ŽIŽEK, 1996, p. 59).

Não se trata somente de ver as coisas (isto é, a realidade social) como "realmente são", nem de descartar a visão distorcida da ideologia. A principal questão é ver como a realidade não pode reproduzir-se sem a mistificação ideológica: a “mentira” ou a “máscara” não oculta o

---

<sup>17</sup> Se, no projeto de disseminação do fascismo clássico, se tinham no rádio e no cinema os meios de propagação das ideias prontamente elaboradas pelas lideranças e seus imediatos assessores no processo de convencimento das massas, atualmente, as redes sociais fazem o papel de retroalimentação das ideias clássicas, porém, a uma dimensão social de amplitudes ilimitadas. No nacional-socialismo, os inimigos alvejados e evidentes eram judeus e comunistas; hoje, nas redes sociais, empreendem-se debates que extrapolam qualquer tipo de civilidade quanto ao sentido ontológico do indivíduo, quando se trata de questões envolvendo as minorias sociais. Assim, cotidianamente, depara-se com manifestações quase sempre irrefletidas e de concepções antagônicas, pelas quais se explicitam o ambiente de ódio e intolerância de grupos e indivíduos contra quem se posiciona por ações que possam dirimir o tratamento hostil às vítimas de uma sociedade como a do Brasil, historicamente marcada pelo incremento da desigualdade social e racial.

<sup>18</sup> “De acordo com o raciocínio de Hitler, a propaganda tem [de] se ajustar ao mais estúpido entre aqueles a quem ela se dirige; ela não deve ser racional, mas emocional. Trata-se de uma fórmula que provou ser tão bem-sucedida que evitá-la parece levar a uma situação inviável. A própria eficácia do princípio de verdade da propaganda de guerra aliada, arguir-se-ia nessa linha, poderia ter sido produto de meras condições psicológicas: a verdade só se tornou aceitável e sedutora atendendo a uma necessidade que só surgiu depois de serem quebrados o sistema de mentira total goebbelsiano e as promessas de uma guerra curta e de proteção da terra natal contra os ataques aéreos feitos pelos nazistas” (ADORNO, 2020, p. 4-5).

verdadeiro estado e sentido das coisas: a distorção ideológica se inscreve em sua própria essência (ŽIŽEK, 1996).

Trata-se de estar em um percurso estrategicamente preparado com a finalidade de manter a condição subjetiva do indivíduo em constante movimento de experimentações ideológicas e imagéticas, tendo sempre o passo seguinte, a sobrepor ao anterior. Todavia, essa aparente insolência quanto ao estado de comprometimento com a dominação que o sistema operacional da rede lhe impõe soa contraditoriamente, à medida que existe certa sincronia entre dominantes e dominados nesta engrenagem.

ŽIŽEK (1996, p. 59) acentua que Peter Sloterdijk, em sua *Crítica da razão cínica* (2012),

[...] defende a tese de que a ideologia funciona cada vez mais de maneira cínica, que torna ineficaz esse método crítico-ideológico: a fórmula da “razão cínica” seria “eles sabem muito bem o que estão fazendo, mas mesmo assim o fazem”. A razão cínica já não é ingênua, é paradoxo de uma “falsa consciência esclarecida”: estamos perfeitamente cômicos da falsidade, da particularidade por trás da universalidade ideológica, mas, ainda assim, não renunciamos a essa universalidade.

Neste ponto de persuasão ideológica, sobrepõe-se a materialidade sistêmica do mercado sobre a necessidade subjetiva do sujeito. Isto está referendado por meio das escolhas de para onde navegar nas ondas do algoritmo que, por sua vez, já foram também definidas pelo sistema. Portanto, mesmo que o resultado já esteja dado como um processo de dominação e controle social por meio do todo ideológico, não significa que irá causar estranhamento no conjunto dos indivíduos, pois a roda da falsa consciência já se incumbiu de validar esse estado de sublevação ontológica ao espetacular.

Essa modalidade de adaptação ao domínio ideológico em curso remete a uma condição de aprisionamento, pelo qual o indivíduo se sujeita a uma chamada para seguir em direção à sua própria privação de liberdade em relação ao projeto mercadológico hodierno. Esse condicionamento deliberado de o indivíduo de seguir no compasso das inserções midiáticas, pelas quais se manifesta o caráter de dominação social, preconiza, por si só, uma versão atualizada do cinismo.

Para Žižek (1996, p. 60), “o cinismo não é uma postura de imoralidade direta, mas, antes, a própria moral colocada a serviço da imoralidade”; ressalta o filósofo que “a ‘sabedoria cínica’ consiste em apreender a probidade como a mais rematada forma da desonestidade, a moral como a forma suprema da devassidão e a verdade como a forma mais eficaz da mentira”. Em

outras palavras, uma ação estrategicamente planejada para que os protagonistas algorítmicos possam atuar de forma cirúrgica nas bases receptoras formadas por um público as quais, em grande parte, são adeptas de certa moralidade, mesmo que esta esteja enviesada para o propósito ideológico da “racionalidade cínica”, sobre a qual predomina o falseamento da suposta moral:

[...] a ideologia vigente é a do cinismo; as pessoas já não acreditam na verdade ideológica; não levam a sério as proposições ideológicas. O nível fundamental da ideologia, entretanto, não é de uma ilusão que mascare o verdadeiro estado de coisas, mas de uma fantasia (inconsciente) que estrutura nossa própria realidade social. E nesse nível, é claro, estamos longe de ser uma sociedade pós-ideológica. A distância cínica é apenas um modo – um de muitos modos – de nos cegarmos para o poder estruturador da fantasia ideológica: mesmo que não levemos as coisas a sério, mesmo que mantenhamos uma distância irônica, continuaremos a fazê-las. (ŽIŽEK, 1996, p. 63).

Logo, observa-se que, no conjunto social deteriorado em seu falseamento pela “racionalidade cínica”, em parte considerável dos indivíduos existe uma predisposição em aderir ao projeto de reificação, pois os caminhos edificados para este estado de coisificação foram estabelecidos a partir da consolidação de uma sociedade cuja estratificação social e o fetiche da mercadoria (COAN, 2011), hoje, configuram e determinam para onde vão as emissões algorítmicas. Essas atuam de forma progressiva no sentido de marcar o território e de estabelecer para qual extrato social deve empreender as ações de disparos midiáticos, cuja rede é alimentada com vistas ao atendimento ideológico do mercado de ideias e produtos.

Assim como o processo fetichizado, desencadeado pelo mecanismo de expansão mercadológica, se avoluma à medida que o número de novos seguidores se incorpora às redes virtuais, a capacidade de controle ideológico potencializa-se mediante o falseamento da realidade social que, por sua vez, se confunde com a fantasiosa satisfação do consumo de inserções sociais e midiáticas, e, por conseguinte, o consumo de coisas em formas de ideias e produtos.

O problema é que, no processo de troca, eles procedem, agem – na realidade – como se o dinheiro fosse, em sua realidade imediata, na qualidade de coisa natural, a encarnação da riqueza. O que os indivíduos “não sabem”, o que eles desconhecem é a ilusão fetichista que norteia sua própria atividade efetiva: na realidade do ato de troca, eles se pautam na ilusão fetichista. O lugar apropriado da ilusão é a realidade, o processo efetivo social. (ŽIŽEK, 1996, p. 62).

Essa realidade ilusória tem como sustentáculo o caráter ideológico que permeia as relações sociais demandadas no círculo das conexões em rede, quando estabelecidas com base nas peculiaridades presentes nas afinidades de um grupo, de uma instituição ou de uma corporação. Assim, o desenvolvimento destas relações afins se projeta como uma vertente

ideológica na qual a diretriz mercadológica vai sendo destilada no corpo social, propiciando que a duplicação midiática em rede se torne o instrumento propagador dos interesses da ordem econômica de mercado como sistema dominante.

É neste desenlace de uma realidade socioeconômica, que a análise conduz a uma percepção de que o sujeito condicionado ao fetiche da coisa/mercadoria já está acometido por uma falsa consciência, o que o torna vulnerável ideologicamente e passível de uma adesão irrefletida aos projetos midiáticos, os quais serão determinantes na construção de um parâmetro de controle social por meio das redes sociais. Žižek (1996, p. 63), ainda sobre Sloterdijk, salienta que,

É somente a partir daí que podemos apreender a lógica da fórmula da razão cínica proposta por Sloterdijk: “eles sabem perfeitamente o que fazem, e, no entanto, o fazem”. Se a ilusão estivesse do lado do saber, a posição cínica seria simplesmente uma posição desprovida de ilusão: “sabemos o que fazemos e o fazemos”. O paradoxo da posição cínica só aparece ao identificarmos a ilusão atuante na própria realidade: “eles sabem muito bem que, em sua atividade real, pautam-se por uma ilusão, mas, mesmo assim, continuam a fazê-lo”. Por exemplo, eles sabem que a “liberdade” que pauta sua atividade dissimula um interesse particular da exploração e, no entanto, continuam a se pautar por ela.

Portanto, o caráter ideológico com base em uma conformação cínica serve de provimentos para a subsistência e expansividade da ideologia que atua nas redes sociais a serviço do projeto econômico mercadológico. Com o advento das redes sociais e o crescimento cada vez mais acentuado das representações comportamentais subjetivas neste veículo de comunicação audiovisual, o sistema mercantilizado pode intensificar, de modo abrangente, suas ações de interlocução, ampliando o contingente de pessoas que aderiram ao estágio de saber os propósitos finais de uma determinada escolha e que, no entanto, seguem nesta determinação.

Ademais, a consolidação deste sintoma de ilusão subjetiva é gestada cinicamente na estratégia de engajamento ideológico do conjunto social a um determinado projeto totalitário, via disseminação virtual de símbolos (pessoas, produtos, ideias, comportamentos), cujas características devem representar uma forma sutil do que venha ser a realidade, anteriormente pensada.

Dessa forma, a concretude ilusória de uma suposta realidade (cínica) é materializada por meio dos embates nas redes sociais e, sobretudo, nas implicações e no engajamento ideológico acerca de temas como políticas educacionais e ambientais, direitos trabalhistas, intolerância e segregacionismo, sanitarismo, violência, enfim, aspectos que impactam e direcionam para o

questionamento acerca das implicações midiáticas, principalmente, do consumo irrefletido das redes sociais e seus impactos na educação básica.

### 2.3 Pensando a sociedade midiática com T. W. Adorno

Procurou-se estabelecer parâmetros de análise filosófica acerca dos *mass media*, parte da Teoria Crítica da Sociedade. Ressalta-se que, embora grande parte da obra de Theodor Adorno (1903-1969) não tenha sido escrita mirando o aspecto formativo/educacional<sup>19</sup>, o filósofo empreendeu análises significativas na esfera das atribuições midiáticas no meio socioeducativo, em suas discussões acerca da “Televisão e Formação” na coletânea publicada, em 1970, sob o título *Educação e Emancipação* (ADORNO, 2003). Ressalta-se que, embora circunscritos no âmbito substancialmente mais filosófico da *Dialética do Esclarecimento* (1947), obra elaborada em conjunto com Max Horkheimer (1895-1973), ambos levantaram a questão formativa, sobretudo quando enfatizaram que o esclarecimento via indústria cultural, por meio dos audiovisuais, se projeta como forma de mistificação das massas.

Na *Dialética do Esclarecimento*, Adorno e Horkheimer (1985) buscaram dar voz aos elementos pelos quais são determinados os pressupostos ideológicos da indústria cultural como racionalidade e dominação, o controle social e alienação no âmbito da mercadoria como mecanismo da indústria cultural. Estes aspectos estão situados no âmbito analítico da categoria de “esclarecimento” como forma própria de mistificação das massas por meio da indústria do entretenimento (COAN, 2012) materializada, predominantemente, em revistas e produções cinematográficas, do rádio e da televisão, instituindo, assim, o caráter de arregimentação social coletiva ao projeto midiático da arte e da informação administrada. “Os motivos que levam às relações de dominação são materiais e racionais, entretanto, nem toda dominação se serve, imediatamente, de meios econômicos, e ainda muito menos tem fins econômicos” (ZANOLLA; PEREIRA; PINTO, 2018, p. 337). Embora a emancipação (racionalidade) se caracterize pela autonomia dos sujeitos, há que se considerar que

---

<sup>19</sup> Para Torres (2017, p.1271-1276), “o fato de Adorno ser músico, filósofo e sociólogo da Teoria Crítica, vivenciando uma democracia burguesa, o avanço do que se denominou de indústria cultural e o esfacelamento das experiências socialistas fez de suas abordagens sobre educação uma análise crítica da cultura de massa, tendo em vista a efetividade democrática. [...] A educação, segundo a concepção de Adorno, tem um papel fundamental para evitar que se repita a barbárie, por conseguinte, ela possui um papel político de extrema importância para o êxito da emancipação, permitindo a consolidação de uma democracia em que os indivíduos possam ser capazes de refletir sobre a realidade, livre de determinações externas ao seu eu”.

[...] o contexto sócio-histórico e seu processo formativo, via reconhecimento das contradições do esclarecimento, conduz o pensamento à compreensão da realidade em sua tensão entre totalidade e particularidade, suas discrepâncias e, sobretudo [...] a formação crítica e dialética no combate ao pensamento tecnicista e unificador, cristalizado em situações desumanas e bárbaras (ZANOLLA; PEREIRA; PINTO, 2018, p. 337).

Os frankfurtianos desenvolvem no texto sobre a *Indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas* (ADORNO; HORKHEIMER, 1947), uma espécie de denúncia a esta relação de poder estabelecida e administrada que, por sua vez, é absorvida de forma subserviente pelo tecido social, embora o mecanismo midiático em suas aptidões técnicas sempre sugere que o domínio siga o seu curso mascarando este condicionamento.

Sobre essa mistificação,

De fato, o que explica é o círculo da manipulação e da necessidade retroativa, na qual a unidade do sistema se torna cada vez mais coesa. O que não se diz é que o terreno no qual a técnica conquista seu poder sobre a sociedade é o poder que os economicamente mais fortes exercem sobre a sociedade. A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação. Ela é o caráter compulsivo da sociedade alienada de si mesma. (ADORNO; HORKHEIMER, 1969, p. 57).

Dessa forma, o aperfeiçoamento técnico dos meios audiovisuais se estabelece como o guardião dos empreendimentos econômicos, tendo por pressuposto a aceitação tácita do desenvolvimento tecnológico pelo conjunto social como uma prestação de serviço à sociedade. Por seu turno, essas novas inserções tecnológicas determinam o nível de controle comunitário de forma protocolar, ou seja, de forma aparentemente racional.

É por meio dos veículos audiovisuais (rádio, cinema, TV) que a indústria cultural se infiltra de forma invasiva no conjunto social desde as primeiras décadas do século XX. Mesmo não desconsiderando a relevância do rádio<sup>20</sup>, é por meio da tela de grandes proporções que os laços de afeição ideológica entre o cidadão e o sistema se vão estreitarem à medida que o espectador, logo depois de assistir à projeção de um filme, se vê em um ponto futuro e inserido em uma dimensão mística da realidade. “Quanto maior a perfeição com que suas técnicas duplicam os objetos empíricos, mais fácil se torna hoje obter a ilusão de o mundo exterior é o

---

<sup>20</sup> Ressalta-se que, no processo de estabelecimento político do Nacional-socialismo na Alemanha, o rádio, ao lado do cinema, foi o grande irradiador do projeto nazista por meio da propagação ideológica do sentimento nacionalista, antissemita e racista, determinando, assim, o apoio das massas populares e culminando com a hegemonia totalitária do *Führer* entre os anos de 1933 a 1945 (FARCHE; COUTO, 2017). Para Adorno e Horkheimer (1969, p. 2), o “cinema e o rádio não precisam mais se apresentar como arte. A verdade de que não passam de um negócio, eles a utilizam como uma ideologia destinada a legitimar o lixo que propositalmente produzem. Eles se definem a si mesmos como indústrias, e as cifras publicadas dos rendimentos de seus diretores gerais suprimem toda dúvida quanto à necessidade social de seus produtos”.

prolongamento sem ruptura do mundo que se descobre no filme” (ADORNO; HORKHEIMER, 1969, p. 60; ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 104).

É neste campo cultural administrado e fertilizado de irradiações ideológicas, que se vão gestar as condições políticas para a germinação das primeiras manifestações totalitárias no centro do velho continente sob a égide do capitalismo. Ali, projeta-se o modelo de adaptação da arte administrada ao Estado totalitário de uma forma jamais testemunhada pela história. Evidente que o panorama pintado a partir das últimas décadas do século XIX, com a materialização do projeto mercadológico liberal, cujas bases imperialistas conduziram ao recrudescimento dos nacionalismos, pairava como uma nuvem escura anunciando a tempestade, da qual o acerto de contas entre as potências capitalistas cobrou um preço muito alto.

Os eventos históricos que sucederam<sup>21</sup> se tornam condutores da execução do projeto da indústria cultural com base na mediação por meio da diversão. Para Adorno e Horkheimer (1985, p. 113),

A diversão é o prolongamento do trabalho sob o capitalismo tardio. Ela é procurada por quem quer escapar ao processo de trabalho mecanizado, para se pôr de novo em condições de enfrentá-lo. Mas, ao mesmo tempo, a mecanização atingiu um tal poderio sobre a pessoa em seu lazer e sobre a sua felicidade, ela determina tão profundamente a fabricação das mercadorias destinadas à diversão, que essa pessoa não pode mais perceber outra coisa senão as cópias que reproduzem o próprio processo de trabalho.

Aqui se consolida o projeto de condução subjetiva que leva à falsa consciência. Essa reconstrução da aptidão psíquica ao trabalho por meio da diversão terá como premissa o controle das ações sociais mantendo sempre o aspecto de diversão, visando não extrapolar os limites da aceitação do condicionamento alienado. “É na verdade uma fuga, mas não, como afirma, uma fuga da realidade ruim, mas da última ideia de resistência que essa realidade ainda deixa subsistir” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 119).

Quando da transposição dos elementos da indústria cultural, particularmente o meio audiovisual cinematográfico para um dimensionamento educativo de natureza escolar, encontrar-se-ia, no esclarecimento, uma perspectiva ensejada para a sociedade administrada, a mesma

---

<sup>21</sup> A sociedade capitalista industrial emergiu do século XIX acompanhada de uma progressiva necessidade de suprimentos de ordem natural (matéria-prima), humana (trabalho) e mercadológica (consumo). Estes elementos, em suas implicações de natureza ambiental, ideológica, mercantil e geopolítica, aliados ao recrudescimento dos nacionalismos e da potencialização bélica, conduziram o século XX a atrocidades sem precedentes. Foram duas guerras mundiais interpostas por uma Revolução Socialista (1917) e uma crise capitalista (1929), eventos que potencializaram a ascensão do Nacional-socialismo (1922/Itália e 1933/Alemanha), culminando com o apogeu da barbárie antes e durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945).

fórmula de como conduzir o conjunto social com base no modelo moral estabelecido pela indústria de entretenimento. Esse modelo moral se determina pela amplitude alcançada pelos *mass media* na disseminação de um ordenamento pré-estabelecido pelo mercado que, por sua vez, na conjuntura atual, direciona os encaminhamentos das políticas educacionais.

À vista disso, os recentes documentos oficiais, nos quais estão padronizadas as bases curriculares nacionais, remetem-se a uma gama de competências com base na utilização dos recursos digitais na educação escolar (BET, 2015; VILAÇA; ARAÚJO, 2016). Neste interim, projetam-se discussões acerca do conteúdo digital disponibilizado na rede de informações e de sua efetividade na apropriação de pensamento crítico, sobretudo quando, nas redes sociais, se propagam, também, falsas informações (*fake news*) que se tornam mecanismos de manipulação e dominação ideológica.

A propósito das *fake news*, diferentemente dos tradicionais veículos de comunicação em massa (jornais impressos, rádio e televisão), centralizadora, unidirecional, verticalizada, a era da informação, “marcada por um modelo ‘todos para todos’, no qual qualquer pessoa pode produzir e compartilhar conteúdo com qualquer pessoa em qualquer lugar do mundo” (ALVES; MACIEL, 2020, p. 149), estimula a produção das *fake news*. Esse fenômeno contemporâneo das *fake news*

[...] só pode ser devidamente compreendido nesse contexto como produção de “informação de combate”, voltada para corroborar narrativas pré-estabelecidas e fortalecer uma determinada posição, pouco importando a qualidade do trabalho de investigação ou de apuração dos fatos. Mais do que notícias falsas, o que temos são “mídias hiperpartidárias” fazendo circular informações em um mundo radicalmente polarizado. (ALVES; MACIEL, 2020, p. 151).

Acentua-se que, ao cravar o esclarecimento como forma de “mistificação das massas”, os filósofos frankfurtianos atribuíram ao cinema o papel de veículo de dominação e, mais do que isso, uma instituição pela qual se projeta certo apuramento moral.

O cinema torna-se efetivamente uma instituição de aperfeiçoamento moral. As massas desmoralizadas por uma vida submetida à coerção do sistema, e cujo único sinal de civilização são comportamentos inculcados à força e deixando transparecer sempre sua fúria e rebeldia latentes, devem ser compelidas à ordem do espetáculo de uma vida inexorável e da conduta exemplar das pessoas concernidas. A cultura sempre contribuiu para domar os instintos revolucionários, e não apenas os bárbaros. A cultura industrializada faz algo a mais. Ela exercita o indivíduo no preenchimento da condição sob a qual ele está autorizado a levar essa vida inexorável. O indivíduo deve aproveitar seu fastio universal como uma força instintiva para se abandonar ao poder coletivo de que está enfastiado. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 126).

Estratégia de sobrevivência subjetiva a um modelo socioeconômico opressor, esse conglomerado se camufla por trás de uma tela na qual suas mentes se espelham a fim de ostentar, momentaneamente, sua condição imaginária na manutenção de seu *status quo*. Esse condicionamento conduz o indivíduo a uma sensação de estar pouco mais alto de suas possibilidades e de suas forças coagidas e subservientes ao sistema, dando-lhes, assim, aspecto de pertencimento moral naquilo que o recrimina e, por conseguinte, também não o integra.

Portanto, não se condiciona a recepção de “bens culturais” ou o acesso a postagens digitais a uma sustentável apropriação de conhecimento, voltando à máxima do “ter para ser”, pela qual os consumidores dos produtos do meio audiovisual serão subjugados à retórica propagandística pelos interlocutores da inclusão digital como mecanismo fundamental de inserção no mercado de trabalho e de ascensão social.

A esse contrassenso de usurpação educativa recorrente nos *mass media*, em virtude da propagação de *posts* superficiais, soma-se a radicalização ideológica presente nas mídias sociais responsáveis pela vulgarização de valores unilaterais, quase sempre transgressores de uma prática socioeducativa objetivada na formação do sujeito e orientada para o âmbito da alfabetização midiática visando à diversidade reflexiva.

Isto posto, depreende-se que, nas ponderações apresentadas neste recorte temático, cujo espectro conceitual se pautou no esclarecimento em Adorno e Horkheimer (1985) e seus imperativos midiáticos de controle e mistificação das massas, os elementos de dominação com base na racionalidade administrada pela propaganda revelam a potencialidade totalitária de diferentes formatos e tamanhos de telas, trilhando seu curso inicial no cinema, desembocando nas mais recentes versões de tecnologia de informação e comunicação digital.

### **2.3.1 Theodor Adorno: televisão e formação**

As ponderações de Adorno e Horkheimer sobre o esclarecimento ou a falta deste ante à mistificação das massas evidenciam que o fundamento básico deste conceito não seria exatamente um determinante formativo com base na atividade educativa, mas o estágio subserviente do homem frente ao sistema e às suas mediações audiovisuais, como o cinema. Em *Educação e Emancipação* (ADORNO, 2003), a preocupação fundante do enfoque adorniano se impõe de forma deliberada para a condição de formação humana em suas potencialidades de se apropriar de novas ações, tendo como base as experiências precedentes sobre as quais recaem a função preventiva da educação, como no caso das barbáries empreendidas pelo nazismo no holocausto, sobretudo, a tragédia do campo de concentração de *Auschwitz*.

Em parte da coletânea de palestras, conferências e debates reunidos naquele trabalho, encontram-se elementos formativos pelos quais o frankfurtiano vai extrapolar o seu enfoque estético com grande teor de crítica social, para se posicionar diretamente sobre a atuação dos *mass média*, sobretudo, a televisão como instrumento/meio de formação escolar. O ceticismo adorniano em relação à potencialidade dos audiovisuais como recurso de ensino/aprendizagem não o impediu de analisar o papel da televisão como proposta educacional por meio audiovisual<sup>22</sup>.

Em um momento de profundo desalento no que concerne à educação como ponto de chegada do sentido emancipatório do homem, Adorno (2003) analisa a atividade educativa audiovisual como um elemento novo, porém, em um potencial problema no âmbito da impossibilidade humana de prover uma ação social livre da falsa consciência, muito em função do aprofundamento da barbárie nas décadas de ascensão do Nacional-socialismo que culminou nos horrores, sem precedentes, antes e durante a Segunda Guerra Mundial.

Neste ponto, a Teoria Crítica desperta para as relações educativas tendo como elemento propulsor os audiovisuais protagonizados naquele momento pela televisão. Em plena década de 1960, Adorno é desafiado a debater essa questão cujo trabalho foi desenvolvido durante os anos de exílio nos Estados Unidos, uma vez que, segundo o mediador do programa radiofônico Hellmut Becker, seus conhecimentos “em relação à televisão provêm de um estudo analítico meticuloso deste veículo nos Estados Unidos, onde procurou investigar os programas de televisão e seu público” (ADORNO, 2003, p. 75).

Conforme atesta a colocação do mediador, os propósitos investigativos do objeto de Adorno em relação a seu trabalho de pesquisa sobre este canal de comunicação não tratavam de dimensionar diretamente o potencial educativo deste meio, uma vez que atentavam para as inserções programáticas e a recepção do público da televisão.

Assim, os resultados do trabalho de natureza sociológica alcançados por Adorno autorizam análises de cunho sócio-histórico no âmbito das potencialidades educativas da televisão, uma vez que já se propalava, nos sistemas de Educação Popular destinados à educação de adultos na Alemanha, a possibilidade de se aproveitar da interatividade receptiva já existente da televisão com esse público.

Como ponto de partida da discussão acerca das proposições educativas da televisão, Adorno (2003, p. 75) infere que duas situações podem ser elencadas:

---

<sup>22</sup> Os trabalhos de Adorno referidos aqui – quatro conferências redigidas pelo próprio Adorno para a impressão e quatro conversas com Hellmut Becker e Gerd Kadelbach, que foram transcritas conforme as gravações – foram produzidos em parceria com a Divisão de Educação e Cultura da Rádio do Estado de Hessen, em cuja série “Questões educacionais da atualidade”, Adorno foi convidado ao menos uma vez por ano no decênio entre 1959 e 1969.

Por um lado, é possível referir-se à televisão enquanto ela se coloca diretamente a serviço da formação cultural, ou seja, enquanto por seu intermédio se objetivam fins pedagógicos: na televisão educativa, nas escolas de formação televisivas e em atividades formativas semelhantes. Por outro lado, porém, existe uma espécie de função formativa ou deformativa operada pela televisão como tal em relação à consciência das pessoas, conforme somos levados a supor a partir da enorme quantidade de espectadores e da enorme quantidade de tempo gasto vendo e ouvindo televisão.

O questionamento adornoiano se dá quanto à intencionalidade e à finalidade do ensino pelo audiovisual. Questiona até que ponto o tempo gasto pelo público televisivo pode ser entendido como um momento de construção de um pensamento formativo, tomando-se por base que o grande número de expectadores caracteriza o sentido de quantidade, não indicando, assim, para quaisquer sentidos de qualidade necessária ao processo educativo. Neste ponto, Adorno se pauta também por duas ressignificações implicadas pelos objetivos dos programas de televisão. Por um lado, estes podem ter uma relação com a novidade televisiva pela qual se busque um propósito de cunho pedagógico, portanto, de formação cultural; por outro, a via tecnológica pode apresentar-se tão somente como um espaço de distração e entretenimento<sup>23</sup>, o que pode mudar consideravelmente o papel exercido pelo audiovisual dependendo do que se espera de cada público.

Sociólogo da educação como se autodenominava naquela ocasião, Adorno (2003) empreende uma análise do ponto de vista das interações de grande amplitude que existe entre o meio e o público. Como tal, projeta nesta relação a crítica quanto ao espírito de afirmação ideológica predominante na televisão, sem que com isso possa discorrer sobre qualquer tipo de questionamento acerca das técnicas audiovisuais como meio de comunicação e de informação. “Entretanto, suspeito muito do uso que se faz em grande escala da televisão, na medida em que creio que em grande parte das formas em que se apresenta, ela seguramente contribui para divulgar ideologias e dirigir de maneira equivocada a consciência dos espectadores” (ADORNO, 2003, 76).

Logo, acerca do debate sobre o uso indiscriminado de programas de televisão como estratégia pedagógica e/ou de entretenimento na Alemanha dos anos 1960, pode-se depreender que, ali, estavam sendo gestados os sistemas educacionais com base no Ensino à Distância

---

<sup>23</sup> Coan (2011, p. 23) reforça que, “à medida que o entretenimento passou a englobar o negócio jornalístico, a configuração deste se alterou. De modo mais acentuado, a partir dos anos 90, grupos econômicos que antes exploravam apenas o entretenimento começaram a fundir-se com outros antes dedicados ao jornalismo. [...]. Com isso, há o rompimento da fronteira entre a informação e o entretenimento, em especial no telejornalismo”.

(EAD), de modo a disseminar-se nas décadas subsequentes como alternativa socioeconômica às demandas de expansão e universalização da atividade educativa pelos meios audiovisuais.

Ressalta-se que, aqui, deva manifestar-se, também, a necessidade da efetivação do espírito formativo no público televisivo, mesmo que se possa categorizar o conteúdo disponibilizado ao conjunto de telespectadores em três segmentos: entretenimento, informação e educação. Qualquer uma destas esferas sugere que seus seguidores tenham potencialidades para decodificar, sem falsa consciência, as prováveis intencionalidades explícitas ou implícitas nestes objetos midiáticos, sob pena de essa conexão encaminhar-se para o desfecho ideológico, naquilo que Adorno definiu como sendo “televisão como ideologia”, reafirmando que:

Em primeiro lugar, compreendo "televisão como ideologia" simplesmente como o que pode ser verificado, sobretudo nas representações televisivas norte-americanas, cuja influência entre nós é grande, ou seja, a tentativa de inculcar nas pessoas uma falsa consciência e um ocultamento da realidade, além de, como se costuma dizer tão bem, procurar-se impor às pessoas um conjunto de valores como se fossem dogmaticamente positivos, enquanto a formação a que nos referimos consistiria justamente em pensar problematicamente conceitos como estes que são assumidos meramente em sua positividade, possibilitando adquirir um juízo independente e autônomo a seu respeito. Além disto, contudo, existe ainda um caráter ideológico-formal de um mundo que a mera forma de veículos de comunicação de massa desta ordem já implica como dado. (ADORNO, 2003, p. 79).

Em seu aprofundamento crítico, quando provocado a explicar a ideia de “televisão como ideologia” e valendo-se de sua experiência sociológica na realidade norte-americana, Adorno se sustenta na premissa de difusão cultural que se investe na Alemanha e em outras localidades, como forma de estigmatizar uma tendência pautada no referendo e consumo dos valores ditos “positivos”. Nesta aptidão, nenhuma nação atuou com tanta habilidade como os EUA, que, já na década final do século passado, agiam hegemonicamente em todo o mundo ocidental e, com a intensificação dos *mass media*, cuja amplitude levou à globalização, tenham alcançado também o fechado universo oriental.

O problema estaria no fato de que, ao disseminar uma cultura como essa e, portanto, pautada exclusivamente em valores morais de uma nação hegemônica pelos quais se perpetua uma determinada tendência ideológica, o audiovisual, como é o caso da televisão, repercute situações um tanto omissas no que tange à realidade social da maioria dos receptores desses veículos de comunicação. Logo, projeta-se e materializa-se, nos meios de comunicação de massa, a dominação ideológica: “Localizo o perigo em questões bem diversas. Exatamente em que, por toda a parte onde a televisão aparentemente se aproxima das condições da vida moderna, porém

ocultando os problemas mediante rearranjos e mudanças de acento, gera-se efetivamente uma falsa consciência” (ADORNO, 2003, p. 82).

Outro problema resultante deste, apresentado como a gestação de uma “falsa consciência”, é que o enfascio televisivo pode determinar também uma forma de “falsificação da vida”. Para Adorno (2003), o público televisivo é condicionado a assimilar, por meio das projeções audiovisuais, um universo imaginário onde predomina o paradoxo entre o mundo real e o cenário ilusório da televisão, configurando, assim, o segundo problema apresentado. Esse estágio fictício, muitas vezes, conduz, de forma dissimulada, as relações pessoais e influencia a vida privada que, orientada a partir dos modelos de vida personificados no ambiente midiático, é instada a pensar ou comportar-se de forma falseada.

Salienta-se que essas considerações, sublinhadas pelos interlocutores do programa radiofônico, traduzem elementos levantados a partir de inserções investigativas de cunho sociológico, porém, sem o devido aprofundamento de um estudo elaborado empiricamente e com caráter educativo. Uma vez que não se tinha essa condicionante, mas observações ou deduções acerca das relações cotidianas das pessoas com o meio de comunicação de massa à luz dos elementos já elaborados pela Teoria Crítica, sobretudo como desdobramentos acerca do “esclarecimento como mistificação das massas”, conclui-se que os métodos investigativos focados na relação mídia e educação ainda eram incipientes.

Por outro lado, mesmo tendo a percepção da relevância deste aspecto no processo investigativo, Adorno não se curva diante do fluxo de arregimentações ideológicas empreendidas pelos meios de comunicação de massa agindo no conjunto do tecido social e culminando com um processo de imersão midiática.

Nesta medida gostaria de chamar a atenção para que não se veja isoladamente a televisão, que constitui somente um momento no sistema conjunto da cultura de massa dirigista contemporânea orientada numa perspectiva industrial, a que as pessoas são permanentemente submetidas em qualquer revista, em qualquer banca de jornal, em incontáveis situações da vida, de modo que a modelagem conjunta da consciência e do inconsciente só pode ocorrer por intermédio da totalidade desses veículos de comunicação de massa. (ADORNO, 2003, p. 87).

Esse aparato de comunicação e informação a que se submete o conjunto social tem um caráter de inserção subjetiva no modelo mercadológico estabelecido pela sociedade industrial, pela qual as representações culturais cotidianas devem ser rearranjadas de acordo com as premissas do consumo de produtos e comportamentos da sociedade midiática. Esses rearranjos

comportamentais são delimitados positiva ou negativamente, de acordo com o desempenho formativo sobre o objeto assimilado pelos indivíduos dessa coletividade.

Neste ponto da análise, deve-se considerar que a problematização se espraia por dois elementos intrínsecos ao ensino por meio audiovisual. Por um lado, entende-se que a tecnologia da informação e comunicação (TIC) soa como uma ferramenta pela qual se possa estabelecer certa capacidade de fomentar a aprendizagem, em virtude suas potencialidades técnicas; por outro, o mecanismo de formação educacional, cuja relação é inerente à mediação docente entre objeto e estudante, condiciona à educação a ação pedagógica presencial de forma prioritária e não mediada por aparelhos.

Logo, quando se prioriza o aspecto formativo de educação escolar com base na EAD, se a noção subjetiva do educando acerca das inserções midiáticas, ou seja, da relação entre o entretenimento, a informação e a educação estiver mais propensa e inclinada ao primeiro, corre-se o risco de o alunado absorver e internalizar apenas o que for seu objeto de desejo. Entretanto, segundo Adorno, esta condicionante coloca frente a frente duas abordagens educacionais discordantes. “De um lado, o chamado imediatismo do ensino, aquilo que se denomina de situação de transferência entre o professor e os alunos. Por outro, a possibilidade de um ensino técnico e qualitativamente muito aperfeiçoado mediante uma televisão centralizada” (ADORNO, 2003, p. 90). Propondo um consenso sobre estas estratégias pedagógicas e qual poderia apresentar melhores resultados, sugere que só por meio de novas pesquisas se poderiam apresentar elementos sustentáveis acerca de sua eficácia, quando realizadas por meio de um procedimento investigativo de natureza empírica.

Conforme já mencionado, mesmo que Adorno não tenha canalizado diretamente suas análises filosóficas ou sociológicas para a educação escolar em seus atributos metodológicos e pedagógicos, não se pode omitir, em sua obra, a grande preocupação no âmbito da formação humana como imperativo de sobrevivência ao estado de barbarização a que se lançou a sociedade industrial. Assim, ao desenvolver o conceito de esclarecimento em parceria com Max Horkheimer, já pautava ali o fundamental relativo ao espírito da educação com base na dialética como forma de resistência ao mundo administrado.

Situam-se, até aqui, alguns aspectos conceituais acerca da indústria cultural e do esclarecimento como forma ideológica de mistificação das massas, procurando dar voz, neste trabalho, à concepção filosófica segundo a qual a racionalidade técnica conformada nos audiovisuais incide numa forma moderna de dominação (SILVA, 2017). Esse domínio sobre as massas se estabelece como guardião do mercado, mediado pelos atributos técnicos da sociedade midiática.

Ao se embrenhar de forma direta nos meandros da relação entre os meios de comunicação de massa e atividade educativa, Adorno (2003), em *Televisão e Educação* de 1970, vai problematizar os significados antagônicos dessa vinculação, os quais podem representar formação no âmbito da educação, bem como desencadear um processo de deformação educacional. Esta última, a mais provável, ocorre caso não se projete uma linha de critérios pedagógicos com base em uma atitude efetivamente reflexiva.

#### **2.4 Da midiatização à *softwarização* da sociedade excitada (Christoph Türcke)**

Bebendo das mesmas águas que permearam, em parte, as indagações dos predecessores da Teoria Crítica da Sociedade, Christoph Türcke<sup>24</sup> dedica grande parte de sua obra filosófica ao desvendamento das atribuições psíquicas sociais resultantes das relações que envolvem o homem em sua trajetória evolutiva e existencial, com os elementos tecnológicos arquitetados com o objetivo de suprir uma determinada necessidade humana em virtude da realidade vigente em cada momento histórico.

No recorte temporal em que se insere o objeto desta pesquisa, aplica-se o encaminhamento das mutações tecnológicas desenvolvidas na área de informação e comunicação, materializado durante o processo de transformações socioeconômicas em curso desde a primeira fase da Revolução Industrial no século XVIII até os dias atuais. Assim, a necessidade humana no contexto das inovações tecnológicas foi empenhada com vistas ao atendimento da prioridade econômica do capitalismo recente. “A compulsão para o crescimento econômico é o motor do capitalismo, até aqui o seu estado econômico fundamental, que pode ser igualmente lido como uma realidade de privação e de substituição” (TÜRCKE, 2010, p. 240).

À vista disso, somada à intensa mecanização como forma de expansão das potencialidades capitalistas, sobretudo na segunda metade do século passado, obtiveram-se as tecnologias digitais de informação e comunicação. Aparatos altamente elaborados e orientados para dinamizar as atividades produtivas passaram a ser determinantes nas relações sociais no âmbito da produção e da formação do homem.

---

<sup>24</sup> “Christoph Türcke é um dos representantes mais relevantes da Teoria Crítica na atualidade. [...] Sua obra se move entre as tradições da Teoria Crítica, o materialismo e a psicanálise, e seus âmbitos de trabalho abarcam a crítica da teologia, o estudo da violência, os tabus, a indústria cultural (e acadêmica), o significado dos rituais ou a análise das causas sociais e antropológicas profundas de sintomas socioculturais difusos como o fundamentalismo e a hiperatividade. [...] Leitor e interlocutor crítico de Adorno, Freud e Marx, Türcke sabe lidar com as tarefas irresolutas da tradição do pensamento crítico e fazer falar a problemas aparentemente antigos da mais recente atualidade” (LASTÓRIA, 2014, p. 355). (Fragmentos extraídos da entrevista publicada na Revista Constelaciones, 2014, e concedida em Piracicaba, SP, por ocasião da visita e participação de Türcke no IX Congresso Internacional de Teoria Crítica em setembro de 2014).

Com a centralidade das telas dos computadores conectados à rede internet, conteúdos tidos como próprios do tempo livre dividem o mesmo espaço com conteúdos derivados do mundo do trabalho. Ambos são vividos sob a forma das imagens em movimento, mas, mesmo assim, ainda é bem comum ouvir argumentos que tratam a permanência das pessoas diante das telas digitais como algo que decorre simplesmente de suas escolhas pessoais ou, então, algo que não está relacionado com a atualização da pressão econômica do mercado de trabalho para um crescente produtivismo do trabalhador. (FARIAS, 2018, p. 170).

Dessa forma, a realidade socioeconômica da era da informação prioriza o investimento maciço em vetores de tecnologia pelos quais se consolidou o mercado de produtos de alta complexidade técnica, o que produz uma nova percepção do homem em relação ao resultado de sua própria atividade produtiva. Em outras palavras, quanto mais se aprofunda o controle social por meio da atividade digital midiática, aumenta-se o grau de superioridade da “caixa preta” embutida no artefato eletrônico em relação ao homem. Flusser (2002, p. 11) acentua que “o fascínio mágico que emana das imagens técnicas é palpável a todo instante em nosso entorno. Vivemos, cada vez mais obviamente, em função de tal magia imaginística: vivenciamos, conhecemos, valorizamos e agimos cada vez mais em função de tais imagens”.

É neste aspecto de seletividade mercadológica resultante das estratificações sociais, que se liga o sinal de alerta aos mecanismos formativos responsáveis pela educação. Frente à impossibilidade de uma atuação integrada do ponto de vista subjetivo, quando socialmente não se sente ajustado às regras do *esse est percipi* (SIQUEIRA, 2005), isso o tornaria potencialmente um articulador de ações reivindicatórias sobre o seu *status* social neste *establishment* objetivo. Essas ações podem resultar em embates reacionários por parte dos excluídos, daí decorre grande parte das questões ligadas à indisciplina escolar, à delinquência, à violência doméstica etc., acompanhadas, quase sempre, do consumo de substâncias peculiares à sociedade tecnológica e à urbanização, na qual se desenvolveram os elementos da “sociedade excitada” como a “compulsão imagética e a sensação” (TÜRCKE, 2010).

A todas essas condicionantes desenvolvidas nas análises do filósofo alemão, pelas quais estão submersos todos os integrantes da coletividade contemporânea, aplica-se a antiga ideia mercadológica marxiana, segundo a qual em toda mercadoria estão embutidos seu “valor de troca e seu valor de uso”.

Toda coisa útil, como ferro, papel etc., deve ser considerada sob um duplo ponto de vista: o da qualidade e o da quantidade. Cada uma dessas coisas é um conjunto de muitas propriedades e pode, por isso, ser útil sob diversos aspectos.

Descobrir esses diversos aspectos e, portanto, as múltiplas formas de uso das coisas é um ato histórico. Assim como também é um ato histórico encontrar as medidas sociais para a quantidade das coisas úteis. (MARX, 2002, p. 97).

Ressalta-se, porém, que, nessa análise socioeconômica, embora possa ater-se tanto à produção de mercadorias, quanto à formação de pessoas, as consequências resultantes impactam de forma diferente nestes contextos. Se um determinado produto não for usado, conseqüentemente perderá o seu valor de mercado. Por conseguinte, em um comparativo na “sociedade excitada”, o indivíduo desintegrado do estágio de consumidor efetivo de produtos espetacularizados no sistema midiático não será “percebido” e, portanto, simplesmente não “será”.

Como explica Türcke (2010, p. 62),

Ora, um fardo de palha ou um carregamento de milho que fiquem parados mofando em um armazém não representam um problema real para essa racionalidade *mercantil, inclusiva e formativa*. Em contrapartida, uma multidão de homens, dos quais foram arrancadas as condições ancestrais de subsistência, que são considerados inúteis para o processo produtivo, não podem ser armazenadas assim tão facilmente. Toda uma administração, uma terapêutica e o conjunto das ciências humanas têm de ser desenvolvidos para acalmá-los: por meio de entorpecimento, instituições fechadas e medidas disciplinares e de ressocialização. Isso corresponde tanto às primeiras grandes tentativas de domesticação da racionalidade mercantil quanto aos primeiros passos para sua concretização total na sociedade. (grifo nosso).

Logo, o longo trajeto trilhado pelo homem de uma economia de subsistência até o estágio em que se encontra a sociedade moderna, marcada pelos elementos globalizantes digitais, desenvolveu-se nas instâncias de regulação social, seja nas relações de trabalho, na religião, na política, no direito e na educação, seja nos mecanismos pelos quais se estabeleceu o controle sobre o corpo social.

Ao se deslocar esta análise para as preocupações investigativas neste trabalho acerca das implicações educacionais das investidas midiáticas (“cultura digital”) na educação básica, pontua-se que se vive uma realidade na qual a condução subjetiva no cotidiano de crianças e adolescentes está basicamente incorporada àquilo que os impulsos audiovisuais projetam. Esses impulsos, previamente selecionados pelos algoritmos, atuam como reguladores do espetáculo imagético, promovendo a inclusão digital por essa via. No entanto, tal inclusão pode incorrer em “falsa consciência” quando, em uma determinada situação, o objeto de estudo passa a ser mediado pelo meio digital. A partir desse ponto, o sujeito da aprendizagem é capturado por um condicionamento via distração e/ou de entretenimento. Neste caso, o propalado sentido de uma

educação de “qualidade”, tão alardeada nos documentos oficiais e nas retóricas postas em circulação pelo poder público para a formação de crianças e adolescentes, se perde ante os impactos incontidos pela “metralhadora audiovisual”<sup>25</sup>.

Como resultado, as interpelações audiovisuais irradiadas pelas redes sociais atuam como sedimentos que vão estabelecer a integração objetiva de jovens e adolescentes em idade escolar de ensino desde o nível básico, já que o consumo de mídias sociais se universalizou de forma irreversível. O seu âmago subjetivo, porém, permanece subjugado às amarras compulsivas próprias à atividade midiática de modo a transformar o aluno excluído da atividade formativa com vistas à prática social. Neste caso, o comprometimento da capacidade de o sujeito atuar socialmente no âmbito das interações políticas e culturais pela via da educação escolar e o processo educacional também ficam comprometidos. Mesmo que as políticas educacionais e explicitadas na Base Nacional Curricular Comum – BNCC (BRASIL, 2018) se apresentem supostamente, como articuladoras do desenvolvimento crítico do estudante, por meio do conhecimento de técnicas digitais e, portanto, viva a sensação de pertencimento, a ausência da competência de um agir sociopolítico restringe tal possibilidade.

A esse respeito TÜRCKE salienta que,

A exclusão pode ser degradante, mas a integração também. Quem apenas quiser integração, nada mais do que pertencer, fazer como os outros, ficar por dentro, seguir a moda, revela que a homogeneização completa já não é algo que o assuste minimamente e, então, coloca-se a questão sobre a razão disso: Por que na era da desregulamentação desenfreada não há mais homogeneização ou por que sua forma microeletrônica se tornou tão abrangente e óbvia, que praticamente não é mais percebida? (TÜRCKE, 2010, p. 65).

Essa problematização passa a ser reveladora à medida que aponta uma total dependência por parte das pessoas, sobretudo, de crianças e adolescentes dos choques imagéticos disparados incessantemente nos meios audiovisuais, projetando-os para duas possíveis situações. Na primeira, a busca constante de novas sensações passa a delimitar o sentido de “estar aí”, ou seja, ser percebido, ou não “estar”, não ser percebido em um segundo momento. Assim, a degradação social vai imperar em ambas as situações: em tempos de projetos econômicos de natureza

---

<sup>25</sup> Essas emissões midiáticas agem de forma célere sobre o sensorio, fazendo com que todo conteúdo disseminado nos meios audiovisuais seja multiplicado intensamente a cada nova mensagem. “Não é mais suficiente que os acontecimentos sejam por si só explosivos, confeccionados de forma chamativa, ou que tenham as manchetes gritadas como nas edições extras de outrora; o meio audiovisual necessita mobilizar todas as forças específicas de seu gênero e ministrar a notícia com toda a violência de uma injeção multissensorial, de forma que atinja o ponto que almeja: o aparato sensorial ultrassaturado dos contemporâneos”. (TÜRCKE, 2010, p. 19).

ultraliberal<sup>26</sup>, sobre os quais recai a prática de redução do Estado em relação ao atendimento aos direitos sociais, as medidas educacionais reformistas propostas nos documentos oficiais<sup>27</sup> atendem, quando muito e de forma precarizada, à necessidade de ocupação de jovens no setor de serviços, e o déficit de aprendizagem os deixa ainda mais vulneráveis.

Para o autor da *Sociedade excitada*, a “luta pelo aí” se apresenta de duas maneiras. Uma delas se define pela necessidade de pertencimento ao *status* social midiático. Por meio dele, projeta-se a possibilidade de “estar sendo percebido” por aqueles que o rodeiam midiaticamente, portanto, pode-se “estar aí”. Assim se estabelece a busca impulsiva por novas sensações (*sensation seeking*), as quais, hoje, são oferecidas ao gosto do cliente e criteriosamente demarcadas pelo algoritmo (TÜRCKE, 2010).

Ressalta-se que, na acepção da sociedade excitada analisada por Türcke (2010), pode-se acentuar que, na última década, a “luta pelo aí” se agigantou em meio à disseminação de mídias de relacionamentos virtuais, com o advento das redes sociais<sup>28</sup> e o desenvolvimento das novas tecnologias de informação e comunicação digitais (TICDs), caracterizando, assim, uma *softwarização* social.

No panorama atual, o “ser é ser percebido” (*esse est percipi*) nunca esteve tão ativo nas interações sociais manifestas a todo momento por meio de postagens, reações e compartilhamento. Assim, a atividade sensorial ganha novos atributos à medida que os antigos receptores passivos da era do cinema, rádio e televisão foram substituídos pelos protagonistas *inputs* do conteúdo midiático. Se, por um lado, a democratização dos mecanismos midiáticos revolucionou as relações sociais, econômicas, políticas e culturais do planeta no âmbito da acessibilidade, por outro, essa busca de sensações de existência “aí” se apresenta como motivo de preocupações quanto ao uso inadequado das ferramentas virtuais, sobretudo, quando se propõe a analisar os impactos educativos do consumo de redes sociais.

---

<sup>26</sup> Do ponto de vista econômico, defendido pelo BID, esse conjunto de instrumentos redundava em um bloco de ações coordenadas visando à reorganização e à reestruturação produtiva por meio de gastos e investimentos de cunho público, privado ou público-privado, com o objetivo de promover ajustes entre a demanda e a oferta de bens econômicos, o restabelecimento da eficácia do sistema produtivo, a distribuição de renda e o crescimento humano. A reforma, nesses termos, revisa prioridades dos gastos e investimentos governamentais, estreitando a articulação entre sociedade civil e a iniciativa privada (MAIA FILHO *et al.*, 2019).

<sup>27</sup> A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) propõe, em seus objetivos educacionais, um rol de competências básicas que priorizam o desenvolvimento de habilidades para a vida e para o mercado de trabalho. Nestas estão evidenciados os empreendimentos formativos do estudante do ensino básico com vistas a formação total, porém, enfatizando a necessidade da inserção na cultura digital (BRASIL, 2018).

<sup>28</sup> Segundo o *site* especializado em redes sociais *Oficinadanet.com.br*, o *Facebook* continua sendo a maior rede em sua categoria, liderando, em maio de 2020, o *rank* com 2.498 bilhões de usuários mensais, seguido pelo *Youtube* com 2 bilhões e o *WhatsApp* com os mesmos 2 bilhões. Os números de usuários ativos entre as três maiores redes sociais denotam a expansividade dos acessos e quanta relevância podem representar nas relações sociais de natureza digital. Disponível em: <https://www.oficinadanet.com.br/post/16064-quais-sao-as-dez-maiores-redes-sociais>. Acesso em: 13 mar. 2021.

Segundo Santos e Santos (2014, p. 325):

As redes sociais digitais que engodam por ser instrumento (coisa) que possibilita a informação, comunicação e lazer, segundo resposta dos usuários, correspondem uma nova lógica de relação social, por assim dizer, desafiadora para as práticas de ensino e aprendizagem, no sentido de que há uma disseminação de valores e atitudes homogeneizantes, que implicam mudanças de pensamento e comportamentos, ou seja, o desenvolvimento de identidade coletiva do tipo negativa, que atinge os ambientes escolares, marcada pela escassez de um pensamento individual e com o domínio de uns sobre os outros, não havendo personalidade, porém cópias, semelhanças, o que merece a atenção dos educadores quanto ao desenvolvimento de uma contrarracionalidade.

Dessa forma, o consumo de redes sociais, conforme advogam Santos e Santos (2014), pode ser fator determinante na deformação objetiva das instituições de ensino caso os atores empenhados na atividade educativa não tenham o cuidado de alavancar o espírito catalizador da diversidade acerca do conteúdo disponibilizado nas mídias sociais. Existe, de acordo esses autores, uma probabilidade de prevalecerem vozes hegemônicas no ambiente virtual pelas quais se instituem padrões comportamentais não afetuosos ao propósito de uma educação que preza pela diversidade sociocultural, pela equidade de manifestação e pela representação política de educandos do ensino básico.

Portanto, as linguagens das TICs engendradas em todos os ambientes de trabalho, estudo e lazer se estabeleceram como um agir comunicativo universal de forma hegemônica (VILAÇA; ARAÚJO, 2016). Logo, não se tem como estabelecer barreiras acerca de sua ação interativa nestes ambientes, uma vez que o mercado de produtos da microeletrônica tratou de realocar a condição *sine qua non* da atividade docente como protagonista, para um *status* de, no limite, conduzir a operacionalidade didática. Quando se pensa em inovação nos procedimentos por que se preconiza uma educação formativa para a vida e para o mercado de trabalho, as propostas estabelecidas nos documentos oficiais direcionam para a necessidade de absorver as novas linguagens.

Contraditoriamente, as plataformas digitais, ao disponibilizarem inúmeras informações acerca dos conteúdos escolares, permitindo a professores e alunos utilizá-las para o entendimento e a produção de conceitos, são as mesmas que estão distanciando tais indivíduos de uma formação emancipada, pois cada vez menos conseguem se demorar e refletir sobre tais informações no sentido de compreendê-las criticamente. (CASTRO; ZUIN, 2018, p. 89).

Esse distanciamento se explica pelo fato de que a fragmentação das informações em muito inviabiliza o desenvolvimento da potencialidade crítica, assim como “compulsão

imagética”, ao mesmo tempo em que atua como uma necessidade de novas emissões do audiovisual, não permite que seus receptores filtrem informações pelas quais possa torná-las objeto de formação do pensamento crítico. Sem elaboração de conceitos sistematizados não se remete ao objeto de forma a construir hipóteses, ou aplicar proposições conclusivas acerca de um determinado questionamento. Assim, a introjeção irrefletida de informações disparadas pelos audiovisuais, sem a devida problematização, torna-se um entrave à apropriação do pensamento crítico tal como proposto nos programas educacionais hodiernos, o que, por sua vez, coloca questionamentos às atuais formas de educação sob a tutela dos meios digitais.

As novas linguagens de comunicação e informação se expandiram de tal forma, que as sensações imagéticas empreendidas pela tela audiovisual necessitam de ser alimentadas a cada instante. Assim, a quantidade de novos impulsos se avoluma cada vez com mais intensidade até que as imagens ou as mensagens se anulem umas às outras, à medida que uma nova atividade sensorial é disparada pelo artefato midiático.

Cria-se aqui um imenso potencial de distração, um tipo de percepção que não mais sente a si própria como tal, porque está à disposição, não pode mais envolver-se com nada sem reservas, sempre mirando de soslaio para outras coisas. Sua suspeita permanente: onde estou não é o “aí”. Estou excluído do que é decisivo. (TÜRCKE, 2010, p. 70).

Derivam daí os sérios problemas em relação à apropriação do conhecimento do objeto de estudo por parte de alunos do ensino básico. A relação subjetiva e espetacularizada desenvolvida por meio do consumo indiscriminado de redes sociais tem-se transformado no calcanhar de Aquiles da atividade educativa em tempos de sociedade midiática.

A concentração demandada em uma atividade de estudo que pressupõe absorção de aprendizagem, sejam quais forem o objeto e o componente curricular, se coadunada à compulsão imagética, dá lugar à distração, pois, a cada nova atividade sensorial, os mecanismos de seleção psíquica automaticamente se rendem ao entretenimento, gerando um falso processo de apropriação do objeto pelo pensamento. “Dessa forma, o déficit de atenção que é vivido pelos estudantes, ao utilizarem as plataformas digitais, pode ser entendido como uma tentativa de busca da atenção de que foram privados, por isso, a dificuldade de se aterem sobre as informações que entram em contato” (CASTRO; ZUIN, 2018, p. 89).

Ao avançar no percurso da análise depreendida acerca de a *Sociedade excitada*, o autor faz compreender que a “cultura digital”, tal qual comparece nos programas educacionais, eleva, potencialmente, as possibilidades de déficit de atenção, pois as interações de estudantes do ensino

básico com o interior dos instrumentos digitais não mais se caracterizam por mediações pedagógicas reais de aprendizagens. Assim,

Para além das possibilidades da atuação educativa, nos documentos oficiais para a educação básica está o pressuposto de que esta deva atuar no sentido de desenvolver as habilidades imanentes ao ser humano, para que se torne competente a atender às necessidades da vida e do mercado de trabalho. Assim, quando se contrabalanceiam os embustes e as perspectivas da educação básica no Brasil, vislumbra-se um leque de possibilidades acerca do seu desenvolvimento, caso as instituições de ensino atuem como protagonistas de sua função sociopolítica, servindo-se também das redes de comunicação social. (LIMA, 2016, p. 105).

Logo, evidencia-se que as possibilidades de desenvolvimento efetivo da educação escolar com base na afirmação de ações pedagógicas permeadas pela cultura digital passam, antes de tudo, pelo investimento dos recursos tecnológicos digitais associados às políticas formativas dos docentes como gestores de sala de aula, e, sobretudo, pela elaboração de programas curriculares com base na orientação de educação midiática, tal como já são empreendidos em países preocupados com esse problema<sup>29</sup>.

Ao transpor os mecanismos técnicos da “sociedade excitada” em suas versões atualizadas, tem-se a materialidade do hibridismo digital da contemporaneidade no celular. Isso se deve ao fato de que as lojas de aplicativos dos sistemas operacionais IOS (*Iphone*) e Android (*Smartphone*) permitem que as interações via *App* se estabeleçam de forma cada vez mais expansiva em todos os aspectos das relações humanas, ou seja, com “potencialidades de gerar outras interações de comunicação tanto de ‘coisas com coisas’ como ‘coisas com pessoas’” (BURGOS; CUNHA, 2019, p. 3).

---

<sup>29</sup> Em virtude dos recentes acontecimentos em que as notícias falsas (*fake news*) nas redes sociais tiveram papel decisivo nas eleições dos EUA (2016) e, hipoteticamente, do Brasil (2018), as discussões sobre o tema têm ganhado importância, sobretudo, nos sistemas de ensino de países que procuram atuar diretamente no problema. Em reportagem da *folhape.com.br*, da Agência Brasil de 09/02/2019, o texto evidencia as discrepâncias no tratamento dessa questão na escola nos sistemas educacionais norte-americano e brasileiro. “Diferentemente do Brasil, em que a educação para a mídia foi incluída em um documento que traz as diretrizes de abrangência nacional – a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino básico –, os Estados Unidos, por conta do seu sistema federativo descentralizado, dão autonomia aos estados de terem suas próprias legislações na área educacional. No caso americano, a iniciativa de inserir o tema da educação midiática nos currículos parte, sobretudo, dos estados e da própria comunidade escolar. Em Rhode Island, o menor dos estados americanos, na Costa Leste, a educadora Pam Steager, representante local da *Media Literacy Now*, organização da sociedade civil de promoção de políticas em alfabetização digital, conta que a lei estadual sobre educação midiática, aprovada em 2017, apenas recomenda que o tema seja colocado nos currículos escolares. “[...] Segundo ela, o ensino para a análise crítica da informação está se tornando importante no país e ganhou impulso após a campanha eleitoral em 2016, que elegeu o presidente Donald Trump. Pam conta que a discussão em torno das *fake news* veio à tona com mais intensidade naquele momento”.

Disponível em: <https://www.folhape.com.br/noticias/noticias/estados-unidos/2019/02/09>. Acesso em: 12 fev. 2020.

A “cultura digital” ganha, então, novos atributos interativos pelos quais se consolidam as relações pessoais, profissionais, comerciais e educacionais, sendo esta última marcada pelos questionamentos acerca de sua efetividade formativa de grande parte dos alunos do ensino básico em face da compulsão imagética provocada por esse aparelho audiovisual. Esse estado compulsivo se explica pela força midiática das redes sociais, nas quais são publicados eventos, ideias, humores, e, sobretudo, produtos que remetem a cada novo momento do “ter é ser”, e “ser é ser percebido”. Assim:

Essa nova ontologia fundamenta-se na necessidade de emitir compulsivamente imagens e comentários nas redes sociais, de modo que se uma existência não for emitida midiática e eletronicamente é como se fosse uma não existência viva. No contexto de transmissão contínua de notícias, principalmente por meio das redes sociais, estabelece-se um imperativo de sobrevivência: torna-se decisiva a captura da atenção, seja por parte das pessoas, seja por parte dos objetos, ou mesmo das pessoas-objetos. Isto é, faz-se preciso propagandear-se a qualquer custo, pois, à medida em que a propaganda se transforma na ação comunicativa por excelência, ela passa a equivaler à própria presença social (ZUIN; ZUIN, 2018, p. 422).

Observa-se que, no conjunto da sociedade excitada, existe uma necessidade de se adequar ao *status* de “sobrevivente digital”, a contar pela premência de se aderir às disponibilidades interativas presentes nas redes sociais ((ZUIN; ZUIN, 2018). Esses elementos digitais incorporados em forma de bate-papo, produtos da moda, memes, relacionamentos etc. representam meios de reconhecimento e percepção, tornando-se prioridades no uso do encantamento do audiovisual, em detrimento de suas atribuições formativas: “[...] em seu encanto, o tiro ótico cativa de forma irresistível, pois através de uma repetição permanente ele orienta, de modo gradativo, todo o sensorio em si, tanto fisiológica, quanto esteticamente, até se tornar imprescindível como se fosse uma injeção de que o organismo precisa diariamente” (TÜRCKE, 2010, p. 266).

Neste estado vicioso, não se vislumbra apropriação de conhecimento elaborado no ensino básico, sem investimento formativo na cultura digital com base no discernimento refletido do conteúdo, bem como do entendimento da realidade objetivada no sistema mercadológico.

Esse é o fenômeno da distração concentrada, uma vez que a capacidade de atenção é imediatamente voltada para que ocorra a concentração de determinado choque, mas, como os choques continuamente se alternam, essa concentração não consegue permanecer atrelada ao estímulo audiovisual o tempo necessário para que sejam elaboradas representações mentais duradouras, ou, em outras palavras, conceitos. (ZUIN; ZUIN, 2018, p. 424).

Essa condição de paralisia operacional de pessoas frente aos choques audiovisuais, mesmo considerando que não seja uma generalização social, deve ser mensurada como um diagnóstico educacional problematizador. Ele alerta para o fato de que as diretrizes de políticas educacionais apresentadas nos documentos no âmbito da cultura digital devem ser conjugadas com proposições que vão ao encontro de uma adequação curricular para a cultura crítica da mídia digital. A título de exemplo,

[...] dificilmente se observam diálogos entre os usuários do *Facebook*, mas sim as atitudes de se impor tanto uma felicidade muitas vezes *fake* quanto o próprio ponto de vista exibido de forma agressiva e irredutível. A repetição contínua das distrações concentradas provoca transformações radicais na própria capacidade de simbolização, e tal capacidade é identificada como um dos fundamentos do processo de humanização. (ZUIN; ZUIN, 2018, p. 424).

Um dos aspectos problematizadores da utilização de uma rede social, no caso do *Facebook*, como metodologia de ensino, tem por base as relações dialógicas explícitas nos perfis de quem usam esse tipo de mídia, como deixam transparecer Zuin e Zuin (2018). Considerando que o exercício de uma efetiva ação educativa pressupõe uma condição de atitudes humanizadas, não se pode vislumbrar que um ambiente de relações hostis possa conceber uma conduta formativa pautada em preceitos éticos, pelos quais se projetam as interações socioculturais com base no dimensionamento da diversidade.

Portanto, depreende-se que a intensificação das inserções midiáticas, quando acompanhadas de desvios comportamentais como a intolerância, a título de exemplo, mormente como interações socioculturais, se reflete em uma adversidade que perpassa o próprio ambiente escolar. Neste caso, a mediação escolar de jovens estudantes, em sua maioria agindo sob a égide da espetacularização via *softwarização*, se volta para a possibilidade de empreender, nos projetos escolares, uma alfabetização midiática pela qual se projeta a construção de um ambiente de análise sócio-histórica do sujeito sobre o objeto.

## **2.5 Educação e alfabetização midiática como paradigma de formação (Douglas Kellner)**

A partir do exposto até aqui, torna-se necessário ponderar-se sobre a “cultura digital” no ambiente de ensino e aprendizagem quanto às proposições levantadas acerca da necessidade premente de se alavancar a cultura escolar e, via política educacional, as ações pedagógicas pelas quais se podem vislumbrar, por parte dos alunos do ensino básico, o desenvolvimento da

capacidade de análise elaborada sobre conteúdos disponibilizados nas redes sociais, a exemplo do *Facebook*.

Para tanto, buscou-se, nos escritos de Kellner, estabelecer uma linha de pensamento com base na necessidade e possibilidade de uma “alfabetização midiática” durante o processo educacional do ensino básico, por meio da qual se amplia o nível de proficiência de alunos do nível médio quanto à competência analítica e reflexiva. Antes, porém, far-se-á uma incursão no aspecto analítico-cultural da mídia em Kellner, a exemplo da obra *A Cultura da Mídia* (KELLNER, 2001), em que o autor trilhou o percurso temático da Escola de Frankfurt sublinhando a necessidade de atualização das asseverações trazidas por aquela Escola de pensamento.

A esse respeito, caberiam algumas observações. Muito embora os frankfurtianos, sobretudo os representantes da primeira geração, se tenham ocupado, talvez e também, de forma mais enfática, de outros objetos filosóficos, psicológicos e sociológicos, eles não desprezaram a aproximação entre *formação e sociedade midiática*. Como já abordado, em referência a uma de suas obras mais emblemáticas, *Dialética do Esclarecimento*, Adorno e Horkheimer já dimensionavam a ascensão moral e cultural que o cinema exercia no cotidiano das pessoas, em função do *know-how* em se apropriar do controle subjetivo, convertendo o esclarecimento numa nova forma de “mistificação das massas” (ADORNO; HORKHEIMER, 1969). No caso da televisão, como meio audiovisual de relevância social, Adorno, em seus escritos sobre *Televisão e Educação*, de 1970, apontou a necessidade de pensar as implicações educativas de um investimento dessa magnitude como linguagem pedagógica.

Depreende-se, então, que os frankfurtianos não investiram suas análises críticas em determinados aspectos peculiares de conteúdos projetados socialmente por meio desses aparatos audiovisuais (cinema e televisão), mas nas questões relacionadas ao predomínio ideológico da indústria cultural sobre o corpo social. Por sua vez, o autor norte-americano Kellner (2001) se ocupou de instigar reflexões acerca do contexto sociopolítico sobre o qual se assentam os grupos representados nas telas do cinema ou da televisão. Ademais, o autor buscou revigorar o espírito combativo da Teoria Crítica sobre as questões que envolvem os meios audiovisuais na sociedade hodierna, ao advogar que,

[...] é precisamente a focagem crítica da cultura da mídia, a partir das perspectivas de mercadorização, reificação, ideologia e dominação, que constitui um modelo útil para corrigir as abordagens mais populistas e acríticas à cultura da mídia, que tendem a subjugar os pontos de vista críticos. Embora parcial e unilateral, a abordagem da Escola de Frankfurt fornece instrumental para criticar as formas ideológicas e aviltadas da cultura da mídia e indica os

modos como ela reforça as ideologias que legitimam as formas de opressão. (KELLNER, 2001, p. 45).

De certa forma, a abordagem crítica empreendida pela Escola de Frankfurt se sustenta a partir do dimensionamento da dominação exercida pela mercantilização imposta por parte da indústria cultural, cujo projeto totalitário se estabelece social e economicamente de forma unilateral sob a égide do esclarecimento. Assim, no exercício do controle das massas por meio da mistificação destas, consolida-se o estado de condescendência ideológica ou de um assentimento compulsório a que foram submetidos os indivíduos. Uma anuência tutelada tal qual cravaram os interlocutores da Teoria Crítica, como Debord em *Sociedade do Espetáculo* (1997) (DEBORD, 2003) e TÜRCKE em *Sociedade Excitada* (TÜRCKE, 2010). Essa teorização se encaminha rumo ao discernimento de que, “os produtos das indústrias culturais tinham a função específica, porém, de legitimar ideologicamente as sociedades capitalistas existentes e de integrar os indivíduos nos quadros da cultura de massa e da sociedade” (KELLNER, 2001, p. 44).

Ressalta-se que, embora tenham discorrido de forma crítica ao processo de dominação ideológica via mercado, intensificado por mecanismos da técnica audiovisual/digital, o recorte temporal a partir da segunda metade do século XX passa a ser determinante no estudo desse processo, pois, em um curto espaço de tempo, ou seja, pouco mais de meio século, o rápido desenvolvimento tecnológico se incumbiu de alargar as fronteiras entre as diferentes faces da indústria cultural. Para o objeto deste estudo, porém, interessa estabelecer relações entre as reflexões destacadas, pautando sempre o caráter de imersão da cultura do audiovisual (digital) no cotidiano do conjunto social, observando suas inferências tecnocapitalistas e as implicações delas decorrentes na educação escolar atual.

Tais argumentos foram encampados pelo viés crítico de Kellner e serão aqui considerados a partir do método dialético adotado para este trabalho de acordo com as prerrogativas da Teoria Crítica. Ao dimensionar o conceito de cultura, almeja-se pontuar o sentido da potencialidade criativa do homem, em que se projeta e materializa sua identidade por meio de suas manifestações materiais e imateriais em seu tempo histórico, em seu espaço geográfico e em suas relações com o meio sociocultural.

A comunicação como aspecto inerente à cultura representa a essência daquilo que o autor norte-americano tratou em *Cultura da Mídia* (KELLNER, 2001). É na perspectiva desta conjunção conceitual que o autor se propõe reativar o fundamento de crítica imanente à concepção ideológica, ratificada no percurso argumentativo da Teoria Crítica.

Para Kellner (2001), o aspecto comunicacional da cultura com o advento da mídia, sobretudo do audiovisual, passa a estruturar o controle das ações humanas tornando-as cada vez mais vulneráveis ao alcance das vozes do espetáculo midiático, determinando, assim, o protagonismo do artefato tecnológico e o passo seguinte ao encontro da cultura do consumo.

A cultura de consumo oferece um deslumbrante conjunto de bens e serviços que induzem os indivíduos a participar de um sistema de gratificação comercial. A cultura da mídia e de consumo atuam de mãos dadas no sentido de gerar pensamentos e comportamentos ajustados aos valores, às instituições, às crenças e às práticas vigentes. (KELLNER, 2001, p. 11).

O desenvolvimento do arsenal midiático constituído pela mídia audiovisual (cinema, rádio e televisão) e, mais recentemente, a microeletrônica (TDIC), traduz, cotidianamente, os preceitos normativos do mercado da nova indústria cultural por meio da publicidade pela qual se estabelece uma vultosa rede de estímulos consumistas, criando um mecanismo de conectividade entre o mercado e o conjunto social.

Quando o Kellner (2001) repercute os anseios de uma Teoria Crítica mais incisiva acerca das necessidades subjetivas imbricadas pela conectividade social decorrente da revolução audiovisual, conjectura-se o investimento em análises teóricas, mas, sobretudo, auferir as potencialidades pedagógicas do audiovisual na atividade docente, prevalecendo sempre o combate às práticas degradantes que insurgem contra a formação escolar. Em decorrência, a “cultura midiática” teria como objetivo primeiro desmitologizar o seu papel de reprodutor da ideologia dominante, avançar de uma condição de fragmentação, reducionismo e intolerância para outra de discernimento da totalidade sociocultural. Como uma via de mão dupla,

A cultura da mídia pode constituir um entrave para a democracia quando reproduz discursos reacionários, promovendo o racismo, o preconceito de sexo, idade, classe e outros, mas também pode propiciar o avanço dos interesses dos grupos oprimidos quando ataca coisa como as formas de segregação racial e sexual, ou quando, pelo menos, as enfraquece com representações mais positivas de raça e sexo. (KELLNER, 2001, p. 13).

Portanto, para além das atribuições econômicas, Kellner (2010) propõe, também, que a cultura da mídia se projete e invista na esfera política partindo da premissa de que são diversas as relevâncias objetivas do conjunto social quando das análises críticas do agir midiático. Se estas não representarem os anseios das minorias sociais, cuja identidade não se configura como modelo cultural hegemônico, poderia representar formas de resistência cultural.

Em meio à disseminação da cultura midiática com o advento das TDIC, o acervo de informações e publicidade foram incrementados por uma rede de novas representações da indústria cultural que, em sua maioria constituída pela produção audiovisual, pouco a pouco determina uma nova forma digital de se consumir cultura. Como resultado, essa nova forma de consumo de informações pelo meio digital trouxe, sobretudo para os setores mais deficitários no exercício de uma leitura mais elaborada na capacidade de abstração e exercício de criticidade, certa fragmentação do pensamento em virtude da compulsão imagética, como visto anteriormente. Essa condição de apreciação de material digital, sem o devido cuidado de apropriação do objeto, reflete no meio educacional o predomínio dos déficits analíticos, pois não se conjectura o espírito de prática social com base no pensamento crítico.

A reprodução sistemática da diversidade sociocultural, segundo Kellner (2001, p. 32), nunca esteve tão exposta nos projetos de irradiação midiática:

Não exatamente o noticiário e a informação, mas sim o entretenimento e a ficção articulam conflitos, temores, esperanças e sonhos de indivíduos e grupos que enfrentam um mundo turbulento e incerto. As lutas concretas de cada sociedade são postas em cenas nos textos da mídia, especialmente na mídia comercial da indústria cultural cujos textos devem repercutir as preocupações do povo, se quiserem ser populares e lucrativos.

Assim, os descritores das manifestações culturais da sociedade midiática se encaminham para o estabelecimento de uma cultura cujos integrantes devem sentir-se parte importante de um sistema que, por um lado, conduz de forma depreciativa à reprodução de uma sociedade estigmatizada pela ausência de opções na sobrevivência ao mercado de sonhos e, por outro, alimenta e sacia a fome de “estar aí” dos consumidores das atrações audiovisuais propositalmente criados com este objetivo. Como exemplo desse fenômeno midiático espetacularizado, tal como proferiu Debord em meados do século passado, no tempo presente reporta-se aos *reality shows*<sup>30</sup>.

Manifestando esses elementos midiáticos que entrelaçam os apelos mercadológicos da indústria cultural no conjunto social, sobretudo por parte da fração mais jovem, mais relutante e, portanto, mais vulnerável às investidas do *marketing* audiovisual, buscou-se, neste trabalho, investigar as implicações educacionais do processo de racionalização do ensino via “cultura

---

<sup>30</sup> O espelho desta sensação tem, na sua materialidade, as mais recentes edições do Big Brother Brasil (2020/2021). Com premiação milionária, o evento, que já está em sua vigésima primeira edição, atingiu recordes de índices de interação social, na qual milhões de indivíduos, sendo algumas celebridades ou na sua grande maioria anônimos, sustentam um espetáculo midiático que produz sensações nos telespectadores do mais intenso “estar aí”, quando estes se alinham a determinado comportamento de um ou mais integrante/influenciador que atua no *reality show*.

digital”, tendo em vista o aprofundamento do aspecto de dominação social característico da sociedade midiática.

Por outro lado, não se vislumbra, até o momento, uma sobreposição sustentável do potencial de abstração de conteúdo midiático por parte de estudantes do ensino básico. Em sua grande maioria, estes estudantes se tornam clientes de um mercado de produtos de alta tecnologia em que, mesmo com a transposição destes artefatos para a atividade educativa, não se convertem em ferramenta pedagógica determinantes, pois a prioridade quase sempre recai sobre o entretenimento.

No entanto, esse estado de interatividade com uma diversidade de mídias acessíveis por parte dessa geração torna seus integrantes protagonistas de seu condicionamento social, sobretudo quando essas interações são determinadas e influenciadas pelas redes sociais. O protagonismo social exercido a partir das manifestações individuais em rede no contemporâneo acaba por determinar também as potencialidades quanto à escrita, à capacidade analítica, à observação da realidade e seus desdobramentos desencadeados por aqueles aspectos denotando o desenvolvimento, ou não, das supostas competências formativas.

Dessa forma, neste tópico, intentou-se analisar as proposições teóricas acerca da possibilidade de uma alfabetização midiática na educação escolar, como meio de estreitar a distância entre o acesso aos meios de comunicação digital e a apropriação efetiva do conhecimento por parte dos educandos do ensino básico. Com esse propósito, buscar-se-á expor algumas ideias de Douglas Kellner acerca da cultura midiática e do impacto dessa na vida de crianças e adolescentes oriundos da geração marcada pelo uso imensurável dos audiovisuais.

[...] um grande desafio no desenvolvimento da alfabetização crítica da mídia resulta do fato de que ela não é uma pedagogia, no sentido tradicional, com princípios firmemente estabelecidos, um cânone de textos e procedimentos de ensino testados e aprovados. Ela requer uma pedagogia democrática, que envolva professores partilhando o poder com os alunos e unindo-se a eles no processo de desvendar mitos, desafiar a hegemonia e buscar métodos para produzir sua própria mídia alternativa. (KELLNER; SHARE, 2008, p. 705).

Mesmo não se configurando uma prática pedagógica peculiarmente elaborada para o desenvolvimento de competências específicas de discernimento reflexivo de conteúdos midiáticos, do ponto de vista epistemológico a “alfabetização crítica da mídia” deveria estar na linha de frente dos empreendimentos didáticos no trabalho docente. A ação educativa, conforme acentuado, pressupõe um percurso a ser construído e, por meio do qual educadores e educandos

atuam de forma sincronizada no entendimento das manifestações midiáticas, buscando vencer as armadilhas deliberadamente arquitetadas pelo sistema hegemônico.

Kellner e Share (2008) defendem que a construção do potencial crítico de conteúdo midiático segue ao encontro das pedagogias pautadas no caráter democrático de aprendizagem. Não se almeja um resultado tecnicamente estabelecido por meio de fórmulas previamente testadas e comprovadas. Assim, depreende-se que o caráter formativo da “alfabetização midiática” condiciona o receptor digital a refletir e agir de forma tal que este poderá situar-se de maneira produtiva, sempre que a situação requisitar.

Ressalta-se que, ao lançar mão dos estudos desenvolvidos por Kellner, que, embora esteja no rol de importantes pesquisadores de temáticas caras à Teoria Crítica, pontua-se que parte de seu trabalho<sup>31</sup> resulta de pesquisas concluídas nos Estados Unidos da América, uma potência mundial, cujo investimento educacional está anos luzes à frente da realidade brasileira, o que poderia caracterizar certa discrepância de contexto. No entanto, a amplitude das problematizações acerca da mídia e educação aqui consideradas e levantadas pelo pesquisador norte-americano autoriza a estabelecer certo parâmetro teórico para as proposições educativas cuja temática, ainda pouco disseminada, se desponta com grande potencial de abordagens futuras.

Os autores de educação crítica da mídia propõem que

[...] se instituem programas de educação midiática da pré-escola à universidade e que a conexão entre a alfabetização midiática e a produção se torne uma prática regular. Os padrões para os programas de educação midiática devem incluir a crítica às maneiras em que a mídia reproduz o racismo, o sexismo, a homofobia e outros preconceitos, e também estimular alunos a encontrar sua própria voz ao criticar a cultura midiática e produzir representações alternativas. A educação midiática deve ser relacionada à educação para a democracia, na qual se estimula os alunos a serem participantes informados e letrados midiáticos em suas sociedades. Além disso, a alfabetização midiática deve ser relacionada à alfabetização pela informação, à alfabetização tecnológica, às artes e às ciências sociais. A alfabetização crítica da mídia deve ser um fio comum que passe por todas as áreas curriculares, uma vez que se refere à comunicação e à sociedade. (KELLNER; SHARE, 2008, p. 709).

---

<sup>31</sup> “Professor de Filosofia na Universidade do Texas, Austin, Douglas Kellner é um importante teórico da cultura de mídia. Em seu livro “A cultura da mídia: estudos culturais: entre o moderno e o pós-moderno” (2001), Kellner tece uma incisiva crítica à mídia na análise política dos artefatos culturais como filmes, programas televisivos e músicas, a fim de estimular o discernimento dos receptores das mensagens codificadas em signos ideológicos. [...] O autor vê a cultura de mídia como difusão ideológica em que se concretiza a manutenção de poder das relações vigentes, espaço de disputa onde políticas rivais lutam pela prevalência ideológica através do discurso do espetáculo midiático que o indivíduo vivencia diariamente. [...] Concomitantemente, também vê esta cultura como forma de resistência do indivíduo, não como mero instrumento estrutural de grupos sociais dominantes. Conhecer sua forma de manipulação é se prevenir de suas seduções e fortalecer a autonomia individual e, pois, forma instrumental do indivíduo de preservar seu espaço e aumentar seu poder através da crítica desta cultura”. (PEIXOTO, Renam Falchet, 2013). Disponível em: <https://www.skoob.com.br/livro/resenhas/8701/mais-gostaram>. Acesso em: 13 fev. 2021.

Portanto, não se concebem críticas das mídias para docentes e discentes na atividade educativa contemporânea sem o investimento na formação, propiciando-lhes o desenvolvimento de competências passíveis de efetivação de análises de forma autônoma sobre conteúdos disseminados midiaticamente. Para além dos requisitos curriculares prescritos nas grades escolares, faz-se necessário que estes tenham o discernimento da realidade social envolta pela “cultura da mídia”, possibilitando que as tratativas manifestadas sobre os mais diversos temas e propostas pelas diferentes visões de mundo sejam observadas e analisadas com a devida parcimônia crítica.

Esse cuidado deve ser alargado substancialmente quando se reporta às ferramentas de interação digital, sobretudo, àquelas disponibilizadas pelos grandes conglomerados audiovisuais que administram o sistema comunicacional das redes sociais. Nestas se manifesta, de forma incisiva, grande parte da população em idade escolar e se torna potencialmente o elemento receptor central da disseminação de conteúdos que, em sua grande maioria, são irrefletidos e estão carregados de teores contraproducentes na formação cultural e sociopolítica.

Portanto, o desafio formativo das instituições de ensino se avoluma à medida que as vozes totalitárias da rede social passam a ecoar mais alto que os apelos pedagógicos de uma alfabetização crítica para a mídia. À busca de educadores que defendem a educação crítica dos audiovisuais recai o ônus de ter que considerar o *status* agregador educacional emergido do potencial de acesso às mais desafiadoras informações em todas as áreas do conhecimento. Isto tem provocado certa acomodação em relação às facilidades tecnológicas, desconsiderando a deformação educacional oriunda das interações digitais irrefletidas. Faz-se necessário que se pense na possibilidade de transformação da realidade mitificada presente nas redes sociais, em um agir pedagógico com vistas à construção do pensamento elaborado sobre a cultura midiática, em todas as etapas do processo educativo.

Este tópico do trabalho ocupou-se de discorrer sobre os desdobramentos da intensificação dos mecanismos midiáticos e suas implicações nas relações socioculturais, enfatizando, prioritariamente, o aspecto formativo oriundo dessas interações. A propósito, ao se considerarem os escritos alinhavados de acordo com a premissa de investigação social, cujos autores estão estabelecidos na Teoria Crítica, procurou-se pautar as reflexões numa linha de argumentação crítica, problematizando a sociedade, administrada por certo tipo de racionalidade a serviço do sistema mercadológico ao qual se submetem os mesmos indivíduos que sustentam a hegemonia de uma cultura de mercado.

A estes encaminhamentos de proposições teóricas acerca das implicações do avanço dos audiovisuais na sociedade atual, especialmente nas atividades educativas, seguem os desenvolvimentos empíricos da pesquisa. Nesse sentido, a próxima seção traz uma análise documental com base no método hermenêutico objetivo, incidindo também sobre os resultados obtidos no âmbito de ações próprias ao trabalho escolar.

### 3 A CONCEPÇÃO DE CULTURA DIGITAL NOS PROGRAMAS EDUCACIONAIS SOB AS LENTES DO MÉTODO HERMENÊUTICO OBJETIVO

*O fato de o aprendizado como reflexão educativa sobre os fatos do mundo junto às ferramentas didáticas seja considerado, além de educação, o objetivo da forma pedagógica de aula, não significa ainda que este tenha sido alcançado. Isto depende de algumas condições relacionadas ao enquadramento do ensino escolar, entre eles, tais normas do sistema, como as funções sociologicamente explicadas de seleção, qualificação e legitimação da escola, que parecem ter sido instaladas na sociedade capitalista burguesa justamente contra a compreensão educativa. Isto é, a escola persegue também outros objetivos para além dos pedagógicos mencionados.*

*Teoria Crítica e pesquisa empírica em educação: a escola e a sala de aula  
(GRUSCHKA, 2014)*

O objeto pelo qual se orientou esta pesquisa situa-se em uma condição de referendo normativo das orientações educacionais pautadas a partir das últimas décadas do século passado. Elas evidenciam as propostas de cunho neoliberal sobre as quais se projetaram e materializaram as intencionalidades mercadológicas sob o prisma da cultura digital, considerando-se, segundo o próprio objeto (BNCC e CP), que tal diretriz se conforma às competências do pensamento computacional hodierno. Assim, estes documentos normativos, ao serem examinados pelo crivo da hermenêutica objetiva, se revelaram determinados o bastante para que fossem interpretados como um fiel escudeiro das pretensões ambiciosas engendradas no capitalismo digital.

Em que pesem as justificativas de conformação social do estudante ao cenário transposto pelas TDCIs, o método hermenêutico se mostrou efetivo e profuso quanto às hipóteses aventadas ao desvendar as contradições evidenciadas entre a aparência e a essência do programa. Se, por um lado, este se manifesta como efetivação educativa de caráter abrangente pela suposta inclusão digital, por outro, desnuda as predileções do espetáculo midiático caracterizado por uma coisificação sociocultural, da qual se consolidam os estratagemas educacionais com vista à acomodação aos empreendimentos da nova indústria cultural, recrudescida pela algoritmização do social.

Esses rearranjos educacionais norteados pela via algorítmica, conforme revelou a HO, tem como característica primeira certa nulidade da mediação docente, pela qual se acentua o dirigismo didático. É nesta sobreposição didática das TDIC sobre a mediação docente, que se engendra a intencionalidade manifesta de predomínio da técnica sobre o pensamento elaborado nas relações educativas. Neste ponto, a pedagogia como processo de superação do imediato, se

apequena ante as aporias de mediação, visto que esta não se impõe ao mecanismo de apreciações técnicas<sup>32</sup> priorizadas no currículo.

Portanto, ao eleger a HO como método de investigação sobre um objeto (política educacional) concebido sob a égide ideológica do espetáculo, pôde-se depreender que a retórica inclusiva não se sustenta em meio às contradições observadas, essencialmente, no âmbito do desenvolvimento de competências pautadas em abstração e superação. Tais paradoxos formativos o leitor poderá constatar nas páginas que seguem, nas quais se procurou dar luz ao mecanismo elaborado criteriosamente pelos organismos que, literalmente, vestem a camisa do ambiente maquinal que se apropriou da educação escolar contemporânea.

### **3.1 Considerações sobre o método Hermenêutico Objetivo nas pesquisas em educação**

A necessidade de uma alternativa metodológica consoante com os propósitos desta pesquisa tem, por decorrência, que a investigação empírica deve pautar-se em documentos educacionais à luz do método Hermenêutico Objetivo<sup>33</sup> e os perscrutar com um olhar mais atento ao uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). Propõe-se estabelecer parâmetros criteriosos para uma análise crítica e objetiva, com vistas a diagnosticar sua intencionalidade, bem como as possibilidades, ou não, de apropriação do pensamento crítico por parte do sujeito (estudante).

Assim, condiciona-se o estudo investigativo do universo a ser pesquisado<sup>34</sup> com vistas à aplicação da metodologia proposta, a Hermenêutica Objetiva (HO), que, segundo Vilela (2010) e Vilela e Noack-Napoles (2010), foi desenvolvida por Ulrich Oeverman (2004) e cujo desafio é desvendar situações da vida social reconstituindo o processo de interação estabelecido, para nele captar os aspectos subjetivos e imanentes, revelando identificação com duas tradições epistemológicas: a hermenêutica e a Teoria Crítica.

A sua aplicabilidade deve partir do pressuposto de que as condicionantes pelas quais se estabelecem determinadas conjunturas são históricas e passíveis de reconstrução. Corroborando

---

<sup>32</sup> Neste caso, remete-se ao grande contingente de atividades propostas no currículo as quais, de forma recorrente, pressupõem a sua resolução mediante o aparelhamento digital. Assim, tal política desconsidera dois pontos cruciais de caráter aporético, sendo que o primeiro se aplica ao fato de que escolas públicas, invariavelmente, não contam com a estrutura necessária e, no segundo, se limita a práxis docente às intervenções de caráter meramente maquinal.

<sup>33</sup> Desenvolvida para análise pormenorizada do objeto, a Hermenêutica Objetiva traz como sistemática de aplicabilidade cinco premissas básicas: a Sequencialidade, a Independência do contexto, a Literalidade, a Substancialidade e a Parcimônia.

<sup>34</sup> Reporta-se, aqui, à análise interpretativa das proposições estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação Básica e na Base Nacional Comum Curricular – a BNCC/2018 (BRASIL, 2018), bem como dos Currículos Paulistas (SÃO PAULO, 2019, 2020) daí concebidos.

essa intencionalidade metodológica como aplicação dos preceitos interpretativos da HO no caráter socioeducacional da pesquisa, Pucci (2012), analisando as contribuições da obra de Theodor Adorno (2010) às pesquisas em educação atuais, se manifesta por meio da negatividade adorniana expressa no exemplo do “princípio de troca”, que, historicamente, caminha dentro de uma ordem desigual, portanto, arraigada ao estabelecimento de um *continuum* da ordem mercadológica predominante. Para o autor, “quando se faz a crítica à mercadoria como ‘troca do igual e, no entanto, desigual’, como troca ‘da desigualdade na igualdade’, se busca, ao mesmo tempo, mesmo que sem o dizer, a realização de um ideal de troca livre e justa, que, no interior do sistema capitalista, é impossível” (PUCCI, 2012, p. 12).

No entanto, ao dimensionar a tarefa de se contrapor, por meio da crítica imanente, à ordem social estabelecida, entendeu-se que o caminho evolutivo da história traz a hipótese do devir, pois

[...] o princípio de troca é irrequieto; foi-se constituindo genealógicamente através dos tempos; está em plena maturidade no sistema capitalista; se tornou ainda mais universal em tempos de tecnologias digitais; mas continua carregando dentro de si a promessa de troca livre e justa, alimentando a ideia da luta coletiva dos homens por um novo tipo de sociedade. É utopia; é possibilidade; é direção; é o chão materialista de Adorno nos entremeios da negatividade de sua dialética; é a possibilidade da dialética negativa ser superada e se realizar a síntese tão desejada. (PUCCI, 2012, p. 13).

Ao propor a superação da negatividade adorniana, Pucci (2012) corrobora a propositiva arregimentada pelo devir educativo de estabelecer um novo paradigma social. No entanto, a observar atentamente as próprias assertivas delineadas acerca do modo de produção capitalista, constata-se que as possibilidades dessa materialidade dialética passa, antes de tudo, pela necessidade de descortinar os interesses sistêmicos dos empreendimentos tecnológicos digitais, cuja objetivação da atividade educativa leve ao ambiente educacional em sua conformação ontológica, a compreender e atuar sobre as redes.

Assim, ao prosseguir esta trajetória empregando o método Hermenêutico Objetivo, buscou-se empenhá-lo na análise dos documentos oficiais dos programas de ensino em esfera nacional (BNCC) (BRASIL, 2018), e em âmbito regional, o Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019, 2020). Estas análises, para além das peculiaridades metodológicas, procuram, também, qualificar a categoria da espetacularização (DEBORD, 1969), atualizando-a rumo à *sensação* (TÜRCKE, 2010). O aspecto problematizador, decorrente das análises empíricas, sugere que se siga conforme as proposições objetivadas da reconstrução do objeto, tal como exposto nos

escritos de Adorno, sobretudo, na *Dialética Negativa* (ADORNO, 2009). Assim, de acordo com Oevermann:

O processo de reconstrução operado por Adorno, como procedimento de pesquisa, revela detalhes concretos da coisa analisada e é de uma clareza extraordinária. Nessa forma de recolocar as questões sociais em análise, ele demonstra a reunião de detalhes que não são captados na forma aparente de manifestação, detalhes que conduzem à apropriação final do todo e, assim, o objeto analisado é submetido a um preciso diagnóstico permitindo uma explicação pautada na Teoria Crítica da Sociedade. (OEVERMANN, 2004, p. 191 *apud* VILELA; NOACK-NAPOLES, 2010, p. 311).

Esse aspecto pelo qual se demarca o ambiente de análise empírica e documental de forma pormenorizada possibilita um levantamento diagnóstico de todas as condicionantes envolvidas no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, as análises discorrem desde as atribuições empreendidas nos documentos oficiais das políticas públicas educacionais, até desembocarem nas possibilidades efetivas de ação político-pedagógica da atividade educativa, observando e apropriando-se das contradições subjacentes ao objeto.

Ao discorrer sobre o objeto a partir de levantamentos hipotéticos acerca das proposições nele imbricadas, as representações de ordem conjecturais devem estar sustentadas de forma fidedigna, o que permite o estabelecimento dos objetivos delineados pelo modo de leitura de um texto. Entre as possibilidades que a interpretação do método HO vai demarcar, embora a literalidade e a falta de contexto não autorizem que se tenham conclusões com base em pressuposições, as análises, em vários momentos de seu desenvolvimento, acabam por abrir caminhos cuja trajetória se depara com aspectos que substancializam as contradições entre as proposições das políticas educacionais e a prática educativa concreta.

Depreende-se, também, que o entendimento de uma realidade socioeducacional com números que indicam defasagem como aqueles referentes ao Brasil, sobretudo, quando se trata de educação pública, faz da HO uma sugestão metodológica de grande relevância. Assim como Adorno, em sua fase pós-exílio, procurou dar uma atenção maior em seus trabalhos para o teor sociológico das atividades empíricas, os pressupostos de pesquisa qualitativa de análise social irão instigar a necessidade de um direcionamento, também no âmbito educacional, num sentido de crítica social e de readequação da aplicabilidade científica pautada no entendimento da realidade social do conjunto de indivíduos.

### 3.2 Análise conceitual das competências como normativas da BNCC (HO)

Homologada no final de 2018, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) se apresenta como um documento normatizador curricular da educação básica no Brasil (BRASIL, 2018). Para além do *status* de parâmetros norteadores propostos nos PCNs nas últimas décadas do século passado, cujos objetivos norteadores se pautavam no atendimento ao mercado de trabalho e no exercício da cidadania, o novo manual propõe a defesa de um programa educacional pautado em prerrogativas contemporâneas de um mundo complexo, administrado pelas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs). Isto posto, infere-se que as ações educativas devem ser concebidas a partir da percepção de que as complexidades tecnológicas atuam de forma consubstanciada no conjunto social, cujos educandos do ensino básico demandam uma educação permeada por competências básicas, e, por conseguinte, essenciais para seu desenvolvimento integral.

Como fundamentos chaves da BNCC, logo nas propositivas iniciais são apresentadas as dez competências básicas da educação nacional, as quais transitam de forma multidisciplinar deixando evidências em relação aos seus objetivos, como investir em um projeto formativo com vistas ao desenvolvimento das múltiplas aptidões cognitivas do educando. Para isso, aventa-se a possibilidade de que este possa, por meio de seu projeto de vida, atingir patamares formativos pelos quais venha atuar de forma produtiva em diferentes áreas do conhecimento.

Essa orientação pautada no progresso de aptidões cognitivas e pessoais de forma integral denota uma visão cara e empreendedorística para a escola, pois a sociabilidade e o entendimento de questões de grandes complexidades serão determinantes para que o estudante do ensino básico seja peça chave para o “desenvolvimento do país”. Assim, investe-se na educação com base na otimização das competências, nas quais se vislumbra uma busca gradual de aprimoramento formativo em virtude das necessidades criadas pela complexidade e competitividade da sociedade moderna.

Na análise do documento no âmbito desta pesquisa e conforme as propositivas do método hermenêutico objetivo, optou-se por estabelecer um recorte a partir das justificativas do método em investir, de forma incisiva, na educação com base nas dez competências essenciais pelas quais se organizam todo o programa educacional, transitando pelo conjunto das diferentes áreas do conhecimento e objetivando o desenvolvimento integral dos alunos do ensino básico.

Já na apresentação do documento, Rossiele Soares da Silva, o então Ministro da Educação do governo Michel Temer (2016-2018), faz uma defesa incisiva do documento a este aspecto ao reiterar que,

Com a Base, vamos garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos. (BRASIL, 2018, p. 8).

Segundo o interlocutor, o documento “garante” a materialização das aprendizagens essenciais aos alunos do ensino básico por meio das competências. Assim, ao desenvolver habilidades em todas as áreas do conhecimento, ou seja, de forma integral, o aluno estaria apto a empreender suas escolhas que nortearão seu projeto de vida.

Ao analisar o caráter assertivo manifestado na afirmação, com base na sequencialidade presente no método HO, a interpretação leva a depreender que, segundo o ministro, a Base, por si só, já se torna o pressuposto norteador e único para a concretização das “aprendizagens essenciais”, definindo, assim, o caráter normativo do documento, algo que será ratificado posteriormente.

Por outro lado, esse condicionamento enfático e conclusivo da apresentação pode representar, também, o ensejo de uma guinada centralizadora e autoritária no programa educacional, uma vez que, em uma sociedade democrática, se presume que as diretrizes governamentais não tenham um caráter de unicidade, mas de pluralidade, mesmo que ainda estejam em processo de implementação, portanto, sem resultados conclusivos.

Observa-se que a Base resulta de um movimento objetivado na concepção de um mundo marcado pela necessidade de adaptação do sujeito ao dinamismo presente em todos os setores das relações humanas. No entanto, embora a apresentação do documento deixe transparecer certo superdimensionamento ao atribuir às competências o desenvolvimento integral dos estudantes, este aspecto também pode ser considerado como uma possibilidade crível, à medida que as aprendizagens essenciais são vistas, igualmente, como expectativas de progresso educacional. No entanto, questiona-se se a efetivação, ou não, da expectativa aventada possa ser apontada como um aspecto determinante e contraditório quanto às suas finalidades.

Ademais, delegando ao aprimoramento do conjunto das aprendizagens essenciais do estudante como premissa para o crescimento deste e, conseqüentemente, o avanço do país em seus resultados educacionais, indaga-se se essa evolução se apresenta como condições mínimas ou básicas de aprendizagem, ou se se poderia vislumbrar um incremento real na qualidade de apropriação do conhecimento. Considerando a primeira possibilidade, atesta-se um nivelamento por baixo, portanto, sem grandes pretensões, enquanto a segunda daria materialidade ao desenvolvimento integral do educando proposto no documento. Logo, entende-se que o

desenvolvimento integral do estudante, segundo as assertivas explicitadas na apresentação da BNCC (BRASIL, 2018, p. 5), deva ser materializado por meio do desenvolvimento do conjunto das aprendizagens essenciais, que seriam o pressuposto básico para a concretização de seu projeto de vida.

Avançando na análise do documento, o texto introdutório (BRASIL, 2018, p. 7) traz alguns aspectos pelos quais se vislumbra uma hipótese acerca de suas intencionalidades. Ao discorrer sobre as aprendizagens essenciais, concebe-se que estas formam um organismo por meio do qual desempenha, de forma progressiva, o desenvolvimento dos alunos em todas as etapas da Educação Básica. Assim, denota-se o seu caráter de componente político-pedagógico reducionista, ao direcionar um condicionamento mínimo a um conjunto de aprendizagens na formação educacional em sua operacionalidade, ou seja, progressivo quanto aos objetivos, porém, circunscrito a uma condição normativa como programa educacional.

O documento também incorpora elementos cujo escopo educacional se torna restritivo quanto à integralidade educativa ao projetar que “está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica Nacional (DCNEN)” (BRASIL, 2018, p. 7).

Ao asseverar, na BNCC, que os propósitos formativos devem atuar no âmbito da totalidade do ser social, portanto, em sua formação integral como critério normativo, este se contrapõe, como programa educacional que é, ao restringi-lo a determinados aspectos voltados para valores ou princípios, cuja orientação delimita, *in extremis*, a ação dos estudantes ao exercício de uma cidadania circunscrita a esse ordenamento social. Entende-se, ainda, que o documento cultive uma intencionalidade político-pedagógica com vistas ao enquadramento educativo à sociedade tecnológica e às suas complexidades, fato que se materializa com a sistematização do conjunto de competências gerais, tendo nas aprendizagens essenciais um meio de alcançá-las.

A abordagem do material empírico se dá a partir do recorte pelo qual se define, de forma substanciada, o conceito de competência. O fragmento introdutório, em sua interpretação acerca das competências gerais, direciona para a seguinte questão balizadora: o que se entende por competência? Tal condicionamento educacional se confirma na sequência do texto introdutório do documento ao pontuar que, no processo formativo,

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez

competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) (BRASIL, 2018, p. 8-9).

No fragmento analisado (BRASIL, 2018, p. 8), percebe-se que na expressão “Educação Básica”, elemento complementar grafado em maiúsculo, sugere, também, a intencionalidade de enfatizar uma condição mínima para estágios posteriores, o que permite chegar à primeira hipótese: na forma como o documento está estruturado, depreende-se que este fragmento está objetivado na definição de competência que se aplica de maneira enfática às “aprendizagens essenciais” (necessárias) pelas quais se compõe o processo de formação mínima, o que denota, igualmente, o seu significado evidente quando se trata da educação básica.

Entende-se que a meta principal da educação básica seja a de que o processo de aprendizagem se desenvolva por meio das competências. Portanto, é por meio do desenvolvimento delas que a ocorrência da aprendizagem pode efetivar-se. Logo, estas devem ser desenvolvidas para que se estabeleçam em forma de conhecimento, levando, em decorrência, a uma segunda hipótese: o documento deve definir as aprendizagens essenciais em função do desenvolvimento das competências gerais ao longo do processo formativo básico?

A análise sugere que as competências gerais apresentam um aspecto de flexibilidade, ou seja, transitam em diversas áreas do conhecimento por meio de diversas habilidades, como forma de se integrar às demandas contemporâneas em que situações novas exigem também habilidades gerais, pelas quais se alcança determinada competência. Confirma-se, também, o caráter normativo do conceito de direitos, quando se infere que esses direitos só se efetivam com o desenvolvimento educacional pautado nas competências essenciais. Daí decorre que a “competência” resulta de um caráter efetivo de aprendizagem, compreendido em sua concepção normativa segundo a qual a educação é um direito que a ela se aplica de forma enfática e incisiva.

Na sequência, a análise do texto (BRASIL, 2018, p.8), ainda versando sobre o questionamento inicial acerca da definição de “competência”, infere que se trata de uma concepção ativa buscando avançar de uma condição estática para a um *status* de mobilizadora de conhecimentos. Com isso, visa-se atingir um determinado objetivo por meio de conceitos

(conhecimento elaborado) e procedimentos (ação específica) em vista da resolução de questões práticas (agir de forma contextualizada).

Ao atribuir, porém, o sentido de mobilização socioemocional, entendida como educação dos afetos, questiona-se: isto seria possível em uma sala de aula cujo grupo nunca será homogêneo, e cujos integrantes, portanto, reagem de acordo com suas peculiaridades? Ora, esse tipo de concepção cognitiva com base em atitudes se caracteriza por meio de uma disposição subjetiva e, portanto, não pode ser direcionada de forma padronizada em um ambiente de estudo tão díspar.

Entende-se, pois, que o sentido mobilizado do documento evoca uma questão conceitual que evidencia a possibilidade de “moldar” indivíduos a determinados padrões pelos quais se mobilizam atitudes e valores ético-morais. Trata-se de uma normatização de condutas para determinado fim de uma sociedade determinada por protagonismos a partir de empreendimentos, isto é, “atender as demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8). Assim, infere-se que:

- Valores: fazem sentido como ajuste a hábitos disciplinares, como estudar e trabalhar;
- Resolução: solucionar problemas em sociedades os quais necessitam de certo ordenamento normativo de vivência comunitária;
- Cidadania: condicionante de uma prática social tendo, como ponto de partida, as representações colegiadas, como no caso do Grêmios Estudantil;
- Mundo do trabalho: define a ideia de complexidade e flexibilização do trabalho, além de situações conflituosas que podem manifestar-se nestes ambientes.

Na análise conclusiva acerca da definição conceitual de competência na BNCC, apresenta-se uma terceira hipótese: a concepção de competência pode ser entendida como um condicionamento à vida em sociedades complexas cujos focos são a socialização e a sociabilidade no âmbito da atividade formativa/educacional, do exercício da cidadania e prática social? E atuação no mundo do trabalho, tendo como premissa básica operar em um mercado cujo mérito está em ser competente na execução de diferentes tarefas?

### **3.2.1 As competências como base formativa na concepção da BNCC**

O documento apresenta como princípios fundamentais as dez competências. A primeira Competência (C 1) traz no verbo “valorizar” uma pretensão psicológica importante no sentido de aguçar a atividade cognitiva no ensino básico, buscando sempre “valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para

entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2018, p. 9).

Dessa competência deduz-se que ela objetiva potencializar, por meio de atitudes e de forma operativa e prática, a produção do conhecimento construído historicamente. Entende-se também que há uma pretensão holística acerca do mundo físico, social, cultural e digital, observando o aspecto contextualizado e enfatizando a construção de um mundo permeado pela solidariedade e inclusão. Entretanto, vale salientar que o termo “inclusão”, pura e simples, não significa exatamente “integração”. Assim, infere-se uma primeira hipótese: as competências gerais listadas para a educação básica objetivam uma dimensão operativa do conhecimento?

O direcionamento voltado para o segmento digital, a conjunção “e” evoca uma condição histórica complementar em relação aos aspectos físico, social e cultural. Pressupõe-se que tal direcionamento goze de certa autonomia como parte do conhecimento historicamente construído, já que pressupõe um *status* de habilidade peculiar ao mundo contemporâneo. Depreende-se que esta condição de complementariedade denota uma contradição à medida que se apresenta como um aspecto destacado do conhecimento historicamente construído de um lado e, de outro, caracteriza o espírito de intencionalidade como normativo de prática pedagógica cujo objetivo se efetiva no conhecimento pautado na reflexão crítica acerca de conteúdo digital, sobretudo, no que diz respeito às redes sociais.

Acentua-se que “continuar aprendendo” mostra uma concepção “ingênua” da sociedade, pois, na sociedade tecnológica contemporânea, a subjetividade, neste caso, estaria condicionada a uma práxis incompatível com o projeto de reificação investido no mecanismo de controle e adaptação social, o que conduz a uma segunda hipótese: a finalidade da educação seria fomentar o progresso social, porém, sob a égide do sistema mercadológico vigente?

Dessa forma, salienta-se que, conforme a análise interpretativa dessa competência, é fundamental e necessário que os estudantes dominem os conhecimentos para que possam colaborar com o progresso social. Seria ingênuo, porém, pressupor que elas necessariamente o farão apenas porque foram educadas a respeito desses conhecimentos.

Ressalta-se que, ao priorizar, na Base Nacional Comum Curricular, a cultura digital como objeto principal para a fundamentação desta pesquisa, depara-se com certa univocidade entre o estágio formativo de competência e as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), como se pode observar na segunda Competência (C 2):

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a

criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. (BRASIL, 2018, p. 9).

Aqui se observa, de forma clara, o intuito de estimular uma disposição subjetiva por meio de um procedimento (método) científico, com vistas à reflexão, gerando solução em uma proposição positiva para a resolução de problemas e enfatizando, inclusive, a via tecnológica. Salienta-se, ainda, que existe uma valoração da reflexão crítica explicitada nesta competência, porém, uma contradição se apresenta: a finalidade deve ser a prática e não a reprodução do problema. Evidencia-se, pois, um aspecto questionável entre a proposição e sua exequibilidade. Salienta-se, ainda, que o exercício da curiosidade intelectual na mobilização de atitudes nas diferentes áreas do conhecimento, voltada à resolução de problemas, sugere, de forma prioritária, que os estudantes devam apropriar-se de habilidades tecnológicas como estratégia educacional, inclusas as redes sociais como meio de integração à contemporaneidade. No entanto, soa como contraditória tal possibilidade ao se considerar que os embates digladiados nas redes sociais estão repletos de intolerância pela qual se dissemina a ideologia do ódio e a política do cancelamento.

Permeando uma abordagem que prioriza certos objetos de ensino pelos quais se incorporam as diferentes áreas do conhecimento distribuídas no conjunto das competências, a terceira Competência (C 3) se volta para a exploração de forma pretensiosa das habilidades artísticas dos estudantes do Ensino Básico.: ao “valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (BRASIL, 2018, p. 9), constata-se que o documento dimensiona, de forma determinada, a mobilização do conceito antropológico de cultura na valorização da diversidade cultural.

Depreende-se daí que existe certa ausência de critérios para definir o conhecimento formativo, pois denota uma contradição ao banalizar e não valorizar o entendimento das manifestações artísticas como parte da produção estética e sensível. Infere-se que se trata de certa ingenuidade ao propor uma valorização simplista da diversidade cultural. Portanto, tal competência demonstra a predisposição de um ordenamento subjetivo dos alunos, ou seja, uma ideia trivial de propensão de alunos do ensino básico a um suposto saber artístico.

A quarta Competência (C 4) se propõe a:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar

informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (BRASIL, 2018, p. 9).

Entende-se que este segmento normativo traga a essência literal do que seria a ideia de “competência” na BNCC, à medida que se propõe a utilização/mobilização de diferentes linguagens na resolução de problemas ao longo do processo de ensino-aprendizagem durante o ensino básico. Dessa forma, esse resultado, ou melhor, o produto está condicionado às intervenções que ocorrerão durante o trajeto pedagógico. Por sua vez, a ação pedagógica docente, que deveria ser considerada um pressuposto essencial no curso dos estudos por meio da valorização do conhecimento científico, é anteposta pelo didatismo permeado pela “cultura digital”.

No entanto, por serem consideradas um pressuposto, as intervenções pedagógicas denotam uma possível doutrinação no caso de uma idolatria e uma priorização à tecnologia digital, o que significa abster-se de uma educação pautada na emancipação do sujeito. Logo, menos reflexiva e mais ideologizada. Neste caso, o conhecimento científico com vistas ao desenvolvimento integral do estudante do ensino básico estaria diminuído, uma vez que o superdimensionamento do uso pedagógico das TDIC pode implicar num falseamento educativo.

A próxima e quinta Competência (C 5) traz, em sua representação normativa, um caráter formativo, sobretudo, no âmbito das tecnologias digitais, as quais têm de ser compreendidas como uma necessidade contemporânea:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 9).

Assim, essas tecnologias devem ser investidas de reflexões e críticas significativas, caracterizando o sentido de relevância ao agregar valor (crítico, reflexivo e ético) como um imperativo às diversas relações empreendidas tendo, como aporte, o uso das TDICs. Acentua-se que, ao considerar que as atribuições tecnológicas estão dadas e, portanto, devem ser objeto de aperfeiçoamento no âmbito das atividades escolares e produtivas, mesmo que sua utilização ocorra de forma crítica, reflexiva ou parcimoniosa, este fragmento normativo da BNCC não autoriza que se possa pensar em uma recusa desse procedimento digital, à medida que o contexto atual está imperado por essas ferramentas.

Dessa forma e, no limite, a crítica poderia ser entendida e empreendida acerca da aplicabilidade das ferramentas tecnológicas, ou seja, onde e como usá-la, pois as atividades

produtivas, na escola ou fora dela, se pautam pelo uso, muitas vezes, indiscriminado das tecnologias como algo dado. Ademais, no próprio documento, o aspecto tecnológico está disposto e grafado anteriormente aos demais enfoques descritos, o que denota uma intencionalidade quanto à sua dimensão.

Corroborando esse dimensionamento tecnológico, observa-se o processo de digitalização das relações entre as instituições (públicas ou privadas) e das pessoas nos mais diferentes setores (educacionais, financeiros, serviços etc.), inclusive a utilização paulatina das redes sociais no alinhamento às TDICs. Depreende-se que, no que concerne ao processo formativo em educação escolar, seus propósitos, segundo a Competência 5, estariam condicionados à imersão digital.

Ressalta-se que o significado do termo “compreender” na abertura desta competência, supostamente numa condição de sobreposição pela sua anterioridade, se apresenta como prerrogativa sobre as atribuições de uma sociedade pautada pela tecnologia. Entende-se que a educação escolar, condicionada em sua orientação pedagógica a que o estudante deve integrar-se pela via tecnológica, seria compreendida como um treinamento determinado pelo documento. Portanto, o caráter crítico e reflexivo neste fragmento denota uma concepção apenas no âmbito da operacionalidade, o que excluiria a possibilidade de um tensionamento dialético acerca da priorização das TDICs na atividade educativa.

Na sequência, a Competência 6 (C 6) se apresenta no documento como um pluralismo antropológico ao propor “valorizar a diversidade de vivências e saberes culturais” (BRASIL, 2018, p. 9), conjugado ao mundo do trabalho. Infere-se que a “valorização” estabelece, à primeira vista, um sentido de viabilização da capacidade de atribuir valor às experiências culturais de uma comunidade ao exercer a cidadania, aliada à sobrevivência e “adaptação” ao modo de produção capitalista vigente.

Ressalta-se que, no alinhamento dessas decisões (projeto de vida) pautado na “liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (BRASIL, 2018, p. 9), verifica-se um tensionamento entre essa normativa de escolarização e sua operacionalidade. A contradição estaria no fato de que a escola, no limite, possa introduzir ações pedagógicas que valoram os princípios normativos, porém, não se vislumbra a sua possibilidade de efetivação. Portanto, se se considerar que as escolhas de projetos de vida são prerrogativas do estudante, desconsidera-se a contradição e acentua-se a proposição de uma educação escolar meritocrática e, portanto, seletiva.

Na competência 7 (C 7), observa-se uma concepção de democracia liberal com responsabilização da humanidade sobre o planeta, voltando-se para o aspecto progressista dos valores éticos:

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (BRASIL, 2018, p. 9).

O documento projeta, para além dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as atribuições – talvez as últimas – do iluminismo burguês agora configuradas de forma normativa e como base institucional. Acentua-se que, ao interesse do objeto desta pesquisa que se desenvolve com base nas implicações do consumo de mídias sociais na educação básica, o “argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis” (BRASIL, 2018, p. 9) remete à elaboração, mesmo que de forma hipotética, da possibilidade de que a escola, ao investir nesta competência, esteja também levantando a necessidade de efetivar e intensificar uma educação voltada para o uso didaticamente produtivo das redes sociais.

As três últimas competências (C 8, 9 e 10), (BRASIL, 2018, p. 10), até por serem complementares, soam repetitivas e redundantes. Propõe-se, aqui, uma problematização acerca do conceito de competência, uma vez que nelas se estabelecem princípios como ética, cidadania, solidariedade e democracia tão caros aos PCNs (BRASIL, 1998, 2000), embora nestes estivessem dispostos sob a forma de temas transversais.

Por conseguinte, considerou-se pertinente às preocupações nesta pesquisa, também, observar a relevância de determinados aspectos normativos e sua operacionalização na atividade educativa, com vistas ao desenvolvimento de uma formação midiática. Em relação aos seguintes aspectos normativos, “compreendendo-se na diversidade humana” (C 8), “exercitar-se a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação” (C 9) e o “agir com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos” (C 10), entende-se que estariam na linha de frente da utilização virtuosa das mídias sociais, qualificando o processo de construção de um projeto de desenvolvimento educacional e social.

### **3.2.2 Contemporaneidade e o projeto de educação digital na BNCC**

Ao prosseguir nas análises acerca das proposições do documento no âmbito da educação e tecnologia, buscou-se um entendimento interpretativo desta característica quanto aos objetivos

para a educação básica, agora aplicado ao Ensino Médio. Embora o caráter tecnológico se apresente no documento conjugado a outros elementos de impacto igualmente significativo, como “a ciência, a cultura e o trabalho” (BRASIL, 2018, p. 462), o tratamento enfático a ele dispensado pressupõe um condicionamento como se se tratasse de um segmento à parte. Portanto, registra-se a presença com ares de prioridade, uma vez que as transformações advêm do desenvolvimento tecnológico em curso desde o século passado.

Assim, conforme, hipótese inicial, depreende-se que a tecnologia se torna uma condição *sine qua non* para a equalização social, pois, sem ela, não se concebe a efetivação de resolução de problemas contemporâneos, seja na escola, seja em outras atividades cotidianas. A proposição de mudanças na escola, uma “readequação” educacional tendo como premissa o desenvolvimento de habilidades oriundas da sociedade tecnológica, permite pensar que somente o acesso aos recursos digitais sustentaria a natureza integral da educação no Ensino Médio.

No entanto, conforme os objetivos propostos à pesquisa, observa-se que o documento, no afã de atender ao espírito de protagonismo do estudante do Ensino Médio, relativiza a atividade educativa de forma a propor certa horizontalização entre educadores e educandos. À medida que se evidencia, no documento, uma transferência de responsabilidade curricular para o estudante, ao asseverar à escola “que garanta aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2018, p. 463), denota-se uma contradição acerca da função normativa da educação presente na BNCC.

Deduz-se, então, que esse caráter de interlocução dos estudantes só se sustenta à medida que a tecnologia digital se tornou determinante nas ações das gerações denominadas “nativos digitais”. Embora essa não seja uma decisão pessoal dos estudantes, estes estão inseridos em um Ensino Médio, cujo documento permite, mesmo parcialmente, que exerçam escolhas quanto à sequência curricular. Logo, o protagonismo pelo qual o estudante se torna um interlocutor legítimo relativiza-se com a autoridade docente à medida que, em seu estilo/comportamento e projeto de vida, já esteja dado e pautado na espetacularização.

Ademais, observa-se uma potencial contradição em relação às argumentações do programa de que uma sociedade imersa na tecnologia digital se caracterizaria como potencial executora educacional do uso desses recursos. Logo, questiona-se a possibilidade de o educando, mesmo que seja um nativo digital, assumir deliberadamente a função educativa de forma a promover a apropriação efetiva de conhecimento, muito em função de os atrativos tecnológicos do ambiente midiático serem prioridade desses estudantes, embora na forma de entretenimento.

No entanto, em guinada hierárquica, o documento contrapõe-se à suposta interlocução e protagonismo dos estudantes quanto ao seu projeto de vida. Ao propor que “cabe às escolas de Ensino Médio proporcionar experiências e processos que lhes garantam as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) e a tomada de decisões éticas e fundamentada” (BRASIL, 2018, p. 463), sustenta-se em certa ordenação das proposições pedagógicas, pois caracteriza uma mediação intencional das instituições de ensino sobre o *telos* educacional.

Ao estender suas proposições para a fase final do ensino básico, a Base destaca a “contemporaneidade” (BRASIL, 2018, p. 464) como premissa para investir em uma educação desafiante, com vistas ao atendimento das necessidades globalizantes de um mundo marcado pelo intenso desenvolvimento tecnológico. Assim, demarca um aspecto geracional numa espécie de senso comum, reafirmando o que estabelece no conjunto das competências, sobretudo, na Competência 5, pela qual a tecnologia digital se instala como elemento norteador da finalidade educativa no Ensino Médio.

Ao se considerar a educação para o Ensino Médio a partir de uma conjugação geracional, procura-se a adaptação da atividade educativa às diversas culturas, considerando a pluralidade dentro das atribuições do particular em relação ao universal, e cujo pressuposto de investimento pedagógico permanece orientado sob a égide das tecnologias digitais. Entende-se, pois, que esse condicionamento social e cultural da contemporaneidade, marcado pela diversidade e especificidades de jovens estudantes, delega, por parte das normativas da Base e de uma educação por competências, o atendimento a uma peculiaridade temporal reafirmada pelas TDICs.

Reafirmando o caráter meritocrático das proposições educativas, o documento faculta, de forma enfática, a efetivação, ou não, do projeto de vida, supostamente edificado sobre a continuidade e aperfeiçoamento por meio da educação escolar e, posteriormente, no ensino superior, ao afirmar que,

Além de possibilitar o prosseguimento dos estudos a todos aqueles que assim o desejarem, o Ensino Médio deve atender às necessidades de formação geral indispensáveis ao exercício da cidadania e construir “aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea”. (BRASIL, 2018, p. 464).

Deduz-se que, pautadas na meritocracia tais como se apresentam, essas prerrogativas se estabelecem a partir de uma política educacional orientada pelo argumento liberal de que, se o aluno “desejar” terá acesso e possibilidade de sucesso no Ensino Superior, donde se infere o caráter falso da universalização do ensino. Esta condição de sequencialidade dos estudos não mais se aplica ao âmbito das responsabilidades da esfera pública.

Mesmo que as normatizações da Base explicitem responsabilidades na estruturação e qualificação do projeto de vida dos estudantes ao valorizar experiências cotidianas por meio de ações que lhes propõem “garantir seu protagonismo, [...] valorizar os papéis sociais, [...] assegurar tempos e espaços” (BRASIL, 2018, p. 465), enfim, integração, conjectura-se uma contradição, um problema. Ora, esses dispositivos normativos, pelos quais se aventa uma educação democrática e inclusiva, se encaminham, de forma paulatina, para um projeto educativo seletivo e meritocrático, à medida que se exime de atuar, de forma determinada, quanto à sua finalidade, ou seja, as escolhas pessoais é que nortearão a trajetória da juventude contemporânea.

Entende-se, ainda, que “a aprendizagem colaborativa” remete a uma lógica da qualificação de competências acerca da tecnologia digital, cujas ações pedagógicas (em equipe) empreendidas pelos atores da educação escolar devem estar sincronizadas ao contexto produtivo, uma vez que este se encontra arraigado nas TDICs e banhado por um espírito de intensa competitividade.

Ressalta-se que a Base, ao propor que a escola deve “estimular atitudes cooperativas e propositivas para o enfrentamento dos desafios da comunidade, do mundo do trabalho e da sociedade em geral” (BRASIL, 2018, p. 465), aponta para um caráter de estreitamento da concepção de autonomia do estudante do Ensino Médio restrito à resolução de problemas. Portanto, a possibilidade de potencial crítico se inviabiliza. No limite, dá lugar a uma condição positivista, analiticamente falando, à medida que o aspecto propositivo sugere uma visão construtiva das ações educativas, mesmo que o caráter cooperativo proposto, tal como no documento, autorize a pensar em um aspecto progressista a exemplo dos programas políticos participativos.

Ao dirigir a atenção para o protagonismo da tecnologia nesta fase do ensino básico, quando esta é apresentada como ponto norteador dos empreendimentos normativos das ações pedagógicas, acentua-se uma situação, no mínimo, problemática. Ao considerar que a prática educativa deve ser norteadada pela necessidade de atualização à contemporaneidade, portanto, dentro das atribuições das TDICs como estratégias de ensino por meio de recursos tecnológicos, não pode omitir-se quanto a um segundo prognóstico considerado fundamental para a efetivação formativa, o que pode ser entendido como educação para o uso racional das mídias.

Seguindo essa linha de pensamento, infere-se que a utilização das linguagens tecnológicas nas atividades de cunho pedagógico deva ir além de sua dimensão operacional, ou técnica. Entende-se que o conjunto de atribuições técnicas, pelo qual se concebe conceitualmente a tecnologia, quando priorizado como proposição educativa, deve ser pensado também no âmbito social e cultural e não apenas como ferramenta pedagógica em sala de aula.

Quando se submete a uma análise hermenêutica dos propósitos de atendimento da escola às necessidades educacionais da contemporaneidade na BNCC, ao asseverar que essas “favorecem a preparação básica para o trabalho e a cidadania, o que não significa a profissionalização precoce ou precária dos jovens ou o atendimento das necessidades imediatas do mercado de trabalho” (BRASIL, 2018, p. 465), remete-se a uma contradição, ou seja, ao se referir aos estudantes como “interlocutores de seu projeto de vida e protagonismo no currículo” (BRASIL, 2018, p. 463), pressupõe-se uma possível autonomia inicial do estudante, mesmo que esta esteja enfatizada na elaboração de um projeto de vida que poderá vir a sofrer alterações em suas escolhas. Portanto, a autonomia do estudante, de um lado, e os deveres da escola sobre o estudante, de outro, passam a ser hipóteses até aqui ainda não sedimentadas.

Ao se colocar a tecnologia como um meio próprio, rompe-se totalmente com a pedagogia tradicional, pois a preparação para o mercado de trabalho e, por conseguinte, o exercício da cidadania se dá por uma adequação de competências com vistas à adaptação ao contexto tecnológico. A escola passa a ser orientada para uma condição de laboratório tecnológico, cuja intencionalidade está em garantir e viabilizar investimentos em educação prioritariamente tecnológica como forma de adequação pedagógica ao processo produtivo, pelo qual se materializaria o suposto empreendedorismo juvenil (“criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros”) (BRASIL, 2018, p. 466), constituindo-se o elemento primordial da formação humana na contemporaneidade.

Portanto, evidencia-se que a BNCC, conjugando os princípios pedagógicos neoliberais dos programas educacionais em curso há algumas décadas, está orientada a aprofundar e reproduzir uma lógica de mercado, reconhecendo, nas unidades escolares, o veículo condutor e propagador das pedagogias empresariais, a exemplo do projeto político-pedagógico do estado de São Paulo, conforme se verá ainda nesta seção.

Ao avançar a análise para as finalidades da nova diretriz para o Ensino Médio, entende-se que “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos do processo produtivo” (BRASIL, 2018, p. 467), por parte dos estudantes, pressupõe o desenvolvimento de uma ideia

pela qual eles se apropriam da necessidade de adequação ao sistema provido pelo capital como forma de atuação.

Ao se estabelecer e inserir neste contexto de atribuições técnicas, vislumbra-se que os jovens estudantes possam empreender mecanismos de atuação por meio da tecnologia, não apenas na ação cotidiana dos estudos escolares, mas também que eles possam propor adaptações produtivas em circunstâncias extracurriculares. Ressalta-se que, ao propor o entendimento conceitual científico e tecnológico, depende-se que os estudantes estejam imersos em um ambiente cuja formação implica estar adaptado ao novo paradigma de produção, em consonância com a lógica formal da ciência expressa pelo método científico, por meio de um conhecimento tecnológico não apenas no âmbito da prática restrita de uma atividade, mas de um embasamento teórico que lhe permita transitar em diferentes momentos do sistema produtivo.

O conhecimento científico-tecnológico está situado na base do sistema produtivo: “apropriar-se das linguagens das tecnologias digitais e tornar-se fluentes em sua utilização” (BRASIL, 2018, p. 467) reafirma a necessidade de o estudante estar alinhado ao exercício das linguagens digitais.

### **3.2.3 Educação, contemporaneidade e imersão digital na BNCC**

Como elemento central das preocupações deste trabalho, o objeto presente na BNCC, denominado “As tecnologias digitais e a computação” (BRASIL, 2018, p. 473), traz um aspecto que chama atenção ao indicar, de forma desprendida, a técnica computacional do conjunto das tecnologias digitais. Evidencia-se que, assim como fundamento básico da contemporaneidade, as tratativas pelas quais se enfatiza o uso das tecnologias digitais como norma justificam as mudanças propostas no Ensino Médio contidas no documento. Dessa forma, as TDICs são vistas como uma necessidade processual no âmbito das potencialidades a serem materializadas por meio do desenvolvimento das competências acerca do mundo digital.

Como proposição metodológica e tendo em vista que esta pesquisa se apoia em fundamentos teóricos tão caros à crítica, a própria análise leva a um questionamento acerca da impossibilidade da imanência dessa crítica, uma vez que a utilização das TDICs seria um desdobramento das transformações no sistema produtivo ao qual a educação escolar deveria adaptar-se automaticamente. Neste caso, a crítica imanente não se aplicaria ao diagnóstico, pois as adaptações tecnológicas no âmbito da educação estão postas e, portanto, figuram como necessárias.

No entanto, ao analisar com um olhar mais atento as condicionantes que incidem nessas mudanças, percebe-se que estas se apresentam como conformação social de um lado e, de outro, não se vislumbra uma possibilidade efetiva acerca do uso pedagogicamente produtivo das linguagens digitais nas diferentes faixas etárias do Ensino Básico. Questiona-se, então: até que ponto as pretensões normativas no documento são usadas para estabelecer uma lógica operacional dos aparatos tecnológicos na educação, definindo um controle sobre as esferas sociais que permeiam as ações educativas?

Ao empreender a análise sobre as prerrogativas investidas à escola, observa-se que a BNCC pretende promover uma espécie de imersão do estudante no ambiente digital e suas potencialidades futuras, pois, na educação escolar,

É preciso garantir aos jovens aprendizagens para atuar em uma sociedade em constante mudança, prepará-los para profissões que ainda não existem, para usar tecnologias que ainda não foram inventadas e para resolver problemas que ainda não conhecemos. Certamente, grande parte das futuras profissões envolverá, direta ou indiretamente, computação e tecnologias digitais. (BRASIL, 2018, p. 473).

Tudo se passa como se o estudante fosse alguém em constante estado de atualização e adaptação às novas tecnologias e seus desdobramentos no setor produtivo, o que pressupõe um aprendizado ao longo da vida por meio das competências com base no aprender a aprender. Assim, o desenvolvimento social e econômico está posto como uma prerrogativa da educação escolar, sobretudo a educação digital.

Percebe-se que essa imersão no âmbito da tecnologia digital se coaduna com a hipótese inicial de que a tecnologia assumiria um caráter normativo por meio do qual o conhecimento e as habilidades, bem como as atitudes e os valores, se desenvolveriam de forma pragmática em diferentes dimensões, as quais são adjetivadas intencionalmente de forma a caracterizar seus condicionamentos específicos.

Ao dimensionar o “pensamento computacional”, o documento sugere uma nova constituição humana. A máquina passa a operar em consonância com um pragmatismo tecnológico na resolução de problemas, tendo como premissa básica a atuação algorítmica na linha de frente de todas as ações. Tomando-se como pressuposto a intencionalidade do pensamento computacional no âmbito das TDI0sC, depreende-se que existe uma pretensão de atribuir certo poder às potencialidades algorítmicas, contrapondo-se às contradições reflexivas presentes no pensamento humano.

Na conformação de uma dimensão hegemônica da tecnologia digital, a hipótese se fortalece à medida que essa intencionalidade algorítmica do pensamento computacional sugere uma legitimação da retórica do uso das tecnologias na atividade educativa. Por outro lado, vislumbra-se certa contradição à medida que se constata um hiato muito grande entre as pretensões pedagógicas exercidas prioritariamente por algoritmos e a realidade do sistema educacional. Essa última vem marcada pela presença de uma “compulsão imagética” disseminada entre os estudantes e pelas dificuldades operacionais inerentes àqueles sem conexão.

Para além do pensamento, o “mundo digital” aprofunda a ideia de imersão por meio da qual o aluno é direcionado a um condicionamento e a uma lógica tecnológica tal que ele é levado a atuar no ambiente escolar não apenas como sujeito envolto em uma “cultura” própria ao pensamento digital e computacional. Ele próprio torna-se um consumidor desses mesmos meios e, ao mesmo tempo, um potencial produtor de tais tecnologias. A orientação deliberada dos mecanismos digitais como normativa pedagógica evidencia uma retórica mercantil de um sistema produtivo imiscuído com a escola, cujo caráter acentuadamente mercadológico acaba por subsumir os programas educacionais sob a égide do pragmatismo técnico que, por seu turno, denota toda sua carga ideológica.

Ao atribuir as diretrizes da análise hermenêutica às tratativas que o documento manifesta acerca da “cultura digital”, nota-se que se trata de uma composição conceitual complexa em virtude dos questionamentos, hipóteses e problematizações daí derivadas, pois aquela

[...] envolve aprendizagens voltadas a uma participação mais consciente e democrática por meio das tecnologias digitais, o que supõe a compreensão dos impactos da revolução digital e dos avanços do mundo digital na sociedade contemporânea, a construção de uma atitude crítica, ética e responsável em relação à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais, aos usos possíveis das diferentes tecnologias e aos conteúdos por elas veiculados, e, também, à fluência no uso da tecnologia digital para expressão de soluções e manifestações culturais de forma contextualizada e crítica. (BRASIL, 2018, p. 474).

Se se considerar que o conceito de cultura é subentendido como algo caracterizado por uma ação manifesta da atividade humana, entende-se que as TDICs representam parte significativa da cultura no sentido antropológico mais amplo. Contudo, pode-se indagar: existiria mesmo uma cultura que possa ser classificada como *digital*? Considerando-se a literalidade presente no método, dir-se-ia que sim, já que, no próprio texto, está configurado esse tratamento, desencadeando, por sua vez, outros questionamentos: a “cultura digital” será dada, em sua definição, de acordo com delimitações no interior da própria cultura, e, assim, a escola

representará a totalização cultural propriamente dita? Na escola, a “cultura digital” é alçada como denominador comum da(s) cultura(s) em si? Na escola, a “cultura digital” corresponderá a uma forma específica de cultura que abre espaço para culturas não mediadas por esta?

Todos esses questionamentos representam apenas uma possibilidade ainda hipotética. No ambiente escolar, que está, ou pretende estar imerso às TDICs, a “cultura digital” é celebrada como sendo um denominador comum da(s) cultura(s) em si, porém, figura hipostasiada como “cultura” em sua amplitude conceitual.

Ressalta-se que, ao se dimensionar o desenvolvimento das competências por parte dos alunos em um contexto no qual possa haver “uma participação mais consciente e democrática”, vislumbra-se uma potencial anterioridade da ação pedagógica neste processo, portanto, uma suposta formação intelectual que está além do âmbito das TDICs. No entanto, ao acentuar que esse estágio deva ocorrer “por meio das tecnologias digitais”, infere-se que o documento esteja enfatizando um protagonismo com base no saber lidar de forma fluida com os meios digitais, o que pode fortalecer a hipótese aventada anteriormente de que existe uma intencionalidade operacional das mediações educativas pautadas no desenvolvimento de competências prioritariamente sobre as TDICs. Assim, pressupõe-se uma intervenção educativa articulada por dois segmentos (ação pedagógica e tecnologia digital), e ambos seriam possibilidades determinantes no processo de qualificação do estudante.

Importante é acentuar que as pretensões das análises empreendidas sobre as proposições da BNCC se orientam para uma observação empírica em dois âmbitos: o documental (BNCC) e o social (mídias sociais). Salienta-se também, que, até este ponto, as hipóteses aventadas de que a tecnologia pressupõe uma ação pedagógica, priorizando seus meios, são confirmadas pela própria estrutura dos argumentos analisados no documento. Não se trata, pois, de problematizar o uso ou não das tecnologias digitais nas ações educativas, mas de observar até que ponto as normativas dos programas educacionais se sincronizam com as realidades dos sistemas hodiernos de ensino básico em uma conjuntura marcada pela espetacularização midiática.

Se, por um lado, essas normativas da Base manifestam uma ênfase deliberada quanto ao uso das tecnologias digitais, por outro, evidenciam a identificação dela como sendo uma “esfera” própria ao âmbito educacional. Ao avaliar como as tecnologias digitais se manifestam no âmbito pedagógico, cujo plano normativo se contrapõe ao plano prático, ou seja, uma contraposição entre as políticas educacionais no âmbito da tecnologia digital e o processo de ensino/aprendizagem em sua efetivação concreta, tem-se um problema: até que ponto e em que medida a BNCC abre espaço para que o professor do ensino básico possa confrontar a espetacularização tecnológica, sobretudo nas redes sociais, e abrir espaço para um efetivo processo de ensino com

base na formação do pensamento crítico acerca de questões imperativas da sociedade contemporânea?

Essa questão, tal como atesta a análise sobre o tópico “As tecnologias digitais e a computação” (BRASIL, 2018, p. 473-475), leva a depreender que a BNCC está delegando incumbências ao professor do Ensino Médio que poderão não ser efetivadas, muito em função de que o processo de espetacularização do audiovisual está dado, potencializando um suposto falseamento normativo. Assim, observa-se que o problema circunda questões de ordem educativa no âmbito pedagógico – caso das competências normatizadas na BNCC – e no âmbito social quando se atua empiricamente nas implicações que as redes sociais manifestam em alunos do Ensino Médio.

Aqui se aplica o que se pretende demonstrar no objeto desta pesquisa, no caso da tecnologia digital perpassada também pelas redes sociais a exemplo do *Facebook*. Entende-se que este, como instrumento da “cultura digital” na BNCC, seja um elemento de grande relevância na formação e exercício da cidadania, considerando seu caráter supostamente “consciente e democrático”. Portanto, essa tríade conjugada por participação cidadã, consciência e democracia, quando atribuída às potencialidades da rede social *Facebook*, abre leques para que se empenhem duas hipóteses problematizadoras: a) a rede social *Facebook*, pela sua quantidade de acessos que transitam por todo o conjunto das relações humanas (política, economia, sociedade, cultura, religião, comportamento), portanto pública, pode ser caracterizada como uma esfera público-democrática?; b) De que forma a escola, por meio de suas ações pedagógicas, pode contribuir para que esse ambiente supostamente democrático possa tornar-se uma esfera qualificada e efetivar uma formação consciente pela qual se garanta o exercício da cidadania sem os percalços imbricados pela espetacularização debordiana (1997) e pela sensação imagética que vicia e atordoia conforme explica Türcke (2010)?

Ao ampliar o protagonismo de uma suposta “cultura digital”, ou seja, parte relevante do conjunto de elementos pelos quais se constitui a cultura contemporânea, depreende-se que a Base permite que se empenhe um sentido de criticidade acerca da “Revolução Digital” que assolou a sociedade moderna, cujos desdobramentos impactaram, de forma determinante, todas as atividades do corpo social, sobretudo as ações educativas externadas nos programas educacionais em curso desde as duas últimas décadas do XX. Portanto, a “cultura digital” não deve ser entendida como uma totalidade, mas como parte de um processo ou projeto de espetacularização e mercantilização cujos desdobramentos vão incidir diretamente na educação básica.

Questiona-se: como toda essa potencialização do espetáculo refletido nas tecnologias digitais, sobre o qual se aprofunda um estado de esterilização que compromete o pensamento

crítico, possa não suprimir a finalidade docente? Mesmo quando no documento se expressa a potencialidade de “crítica e contextualizada”, esses adjetivos estão precedidos de mecanismos tecnológicos digitais, portanto, determinados por certo pragmatismo tecnicista, os quais são explicitados, de forma enfática, no conjunto das competências, essenciais segundo o documento, voltadas à resolução de problemas do mundo contemporâneo.

Salienta-se, ainda, que se pode observar certa preocupação quanto à utilização das redes sociais e suas implicações quando reafirma que as competências e as habilidades possibilitam aos estudantes “buscar dados e informações de forma crítica nas diferentes mídias, inclusive as sociais, analisando as vantagens do uso e da evolução da tecnologia na sociedade atual, como também seus riscos potenciais” (BRASIL, 2018, p. 475).

Depreende-se que, ao externar a necessidade de que estudantes do ensino básico se sirvam da diversidade midiática, essa competência operacional seja acompanhada do desenvolvimento da capacidade de discernimento sobre os seus “riscos potenciais”. O documento sugere que o ambiente midiático, principalmente as redes sociais, demanda um olhar mais atento sobre suas implicações formativas. Explicitam-se, dessa forma, as aporias de sustentação de uma formação “consciente e democrática” à medida que, nas redes sociais, no caso do *Facebook*, se propaga uma degradação formativa em função, sobretudo, da disseminação gradual e lenta de notícias falsas (*fake news*). Neste caso, deixando-se, temporariamente, a literalidade do método e dirigindo-se a reflexão para um contexto externo, porém, incluso na ação pedagógica, entende-se que as diferentes mídias, tal como propunham Kellner e Share (2008), evidenciam a necessidade de empenhar uma alfabetização/educação midiática de forma crítica e refletida, especialmente no âmbito das redes sociais.

No momento conclusivo da análise do documento no âmbito das competências educacionais e suas finalidades, tendo como fundamento prioritário o uso das TDICs no ensino básico, infere-se que a estrutura foi reproduzida, uma vez que ela sustenta e condiciona o processo de *softwarização*, do multiletramento digital e, ao mensurar que, por meio das competências e habilidades, os alunos sejam capazes de

[...] utilizar, propor e/ou implementar soluções (processos e produtos) envolvendo diferentes tecnologias, para identificar, analisar, modelar e solucionar problemas complexos em diversas áreas da vida cotidiana, explorando de forma efetiva o raciocínio lógico, o pensamento computacional, o espírito de investigação e a criatividade. (BRASIL, 2018, p. 475).

Desta sorte, o documento contém um projeto político-pedagógico pautado pela imersão nas ferramentas tecnológicas pelas quais se projeta o processo formativo da educação básica.

Vislumbra-se que esses atributos tecnológicos estejam na linha de frente como critérios de seletividade operacional e intelectual, já que, com o advento do “pensamento computacional” e a transfiguração tecnológica irreversível, as atividades educativas devam inserir-se nesse contexto, mesmo incorrendo nos riscos de precarização do ensino como forma de adaptação à realidade contemporânea sob a égide da “cultura digital”.

### 3.2.4 A BNCC e a “cultura digital” na potencialização do espetáculo

Ainda que esteja em fase de implementação, a Base Nacional Curricular Comum já se apresenta como uma das referências sobre as quais irão debruçar-se as possíveis inquietações tanto em sua materialização como normativa pedagógica, quanto como objeto de estudo nas diversas instâncias institucionais de formação docente e programas de pesquisas acadêmicas. No âmbito da efetiva atividade educativa, deve-se considerar que, não obstante suas diversas versões a partir de 2016 (e versão final), incluso o Ensino Médio, concluída e homologada em 2018, ainda não são todas as Secretarias Estaduais de Educação que as efetivaram e implementaram currículos cuja matriz esteja conforme as normativa da BNCC<sup>35</sup>.

No âmbito acadêmico, pode-se constatar que o documento conta com importante acervo disponível de publicações<sup>36</sup>, conquanto ainda incipiente devido a seu estágio quase inicial. Quanto às preocupações no âmbito do documento como objeto desta pesquisa e, ainda, ocupando dos direcionamentos que a Base apresenta, orientar-se-á para os aspectos alinhados às tecnologias digitais de comunicação e informação (TDCI).

Conforme se pôde constatar até aqui, as Competências 4 e 5 propõem situar, a partir dos recortes da BNCC, a categoria do espetáculo imbricada à “cultura digital”. As linguagens

---

<sup>35</sup> No âmbito da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, por se tratar de uma prerrogativa legal da Resolução CNE/CP nº 2 de 22 de dezembro de 2017 pela qual se estabelecia um prazo de dois anos (2018-2019) para que estados e municípios realizassem suas readequações curriculares, percebe-se que ocorreu um amplo movimento nesse sentido (BRASIL, 2017a). Todavia, quanto ao Ensino Médio, cujo universo por onde transita o objeto desta pesquisa sendo esta etapa na BNCC homologada no ano seguinte (2018), nota-se que não houve grande avanço. De todas as Unidades Federativas até o final de 2020, somente o estado de São Paulo havia homologado o Currículo Paulista etapa do Ensino Médio, projetando sua efetivação para o ano de 2021.

<sup>36</sup> As publicações acadêmicas disponibilizadas até o momento repercutem, de forma predominantemente crítica, as proposições da BNCC em sua versão final (BRASIL, 2018), como desdobramento das reformas educacionais via Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB, nº 9394/96 (BRASIL, 1996), em curso no país a partir da última década do século passado e culminando com a Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017b). Entende-se que o documento se apresenta como objeto de análises educacionais considerando sempre as potencialidades educativas, como em Soares (2018); as adequações ao mercado e ao neoliberalismo no contexto das reformas do Ensino Médio, a exemplo de Branco (2018), Zanatta (2019) e Costa e Silva (2019); as Competências Gerais como continuidades das políticas educacionais dos Parâmetros Curriculares Nacionais destacadas por Silva (2018), somando-se a questionamentos acerca da fragilidade das escolas públicas quanto às propositivas de uma educação digital em função de estruturas precárias conforme Cintra e Costa (2020).

tecnológicas da BNCC se apresentam como normativas ao denotarem às atribuições educativas uma operacionalidade digital e pragmática potencializada de tal forma, que permite o questionamento acerca do *telos* docente quanto ao imperativo formativo de sua atividade.

Ressalta-se que não se podem subestimar os impactos das inovações tecnológicas na sociedade moderna. Questiona-se, no entanto, a disparidade entre a potencialidade mediadora docente de caráter reflexivo de um lado e, de outro, o desenvolvimento de ações pedagógicas sob a égide e a tutela da “cultura digital”, tal como normatizado no documento. Assim, observa-se um direcionamento pedagógico de cunho pragmático na resolução de problemas, sobre o qual se propõem investimentos pedagógicos prioritariamente no multiletramento digital, em detrimento da potencialidade de habilidades reflexivas presente em outras linguagens do ambiente de ensino e aprendizagem, como a leitura, interpretação e manifestação crítica dos objetos de estudo.

Depreende-se que os pressupostos educacionais presentes na pedagogia por competências, tal como se estrutura a BNCC, especialmente as C 4 e 5, elevam e multiplicam o caráter de espetacularização da sociedade por meio do audiovisual tão caros às análises de Debord (2003). Ao transpor, de forma normatizada, para a atividade educativa os elementos agora digitais da sociedade do espetáculo, a escola passa a incorporar e reproduzir o projeto de controle social criteriosamente arquitetado pelo sistema mercadológico de ideologia neoliberal.

Ressalta-se que a dependência digital decorrente da sociedade midiática como a “compulsão pela sensação imagética” (TÜRCKE, 2010) se torna um potencial agravante no desenvolvimento de habilidades no âmbito das reflexões críticas da realidade social, sobretudo quando se consideram as aporias da ação pedagógica e mediadora do docente ante esse cenário dominado pelo espetáculo.

Em seus comentários sobre *Sociedade do Espetáculo*, Debord (1997), ao sublinhar o avanço da expansão midiática alcançado quase no final do século passado, postula certa atualização conceitual para a categoria da espetacularização, agora empenhada nos atributos mediáticos e digitais (DEBORD, 2003). Ao reafirmar o caráter dominador do espetáculo, sustenta que

[...] o poder do espetáculo, que é essencialmente unitário, centralizador pela força própria das coisas, e perfeitamente despótico no seu espírito, indigna-se com frequência ao ver constituir-se dentro de seu reino uma política-espetáculo, uma justiça-espetáculo, uma medicina-espetáculo, e tantos outros também surpreendentes excessos mediáticos. Assim, o espetáculo nada mais seria que o excesso do mediático, cuja natureza indiscutivelmente boa já que serve para comunicar, é por vezes dada a excessos. (DEBORD, 2003, p. 9).

A esse excesso mediático enfatizado pelo autor, situam-se os elementos das TDICs normatizados pela BNCC por meio da “cultura digital” sobre a qual se estabelece a necessidade de priorizarem as linguagens digitais segundo as diretrizes das nominadas competências essenciais. A natureza midiática da “cultura digital” sob a égide da espetacularização eleva as proposições pedagógicas da Base para um estado de excesso de tais linguagens, condicionando a ação pedagógica da educação escolar às adaptações mediadoras a que os estudantes, nesta etapa de ensino (médio), deverão estar devidamente habilitados para resolver os problemas da contemporaneidade, pois “a dinâmica social contemporânea nacional e internacional, marcada especialmente pelas rápidas transformações decorrente do desenvolvimento tecnológico, impõe desafios ao Ensino Médio” (BRASIL, 2018, p. 464).

Os desafios educativos, segundo o documento, se apresentam sempre no diapasão da sociedade tecnológica, portanto, dos esforços para que a educação escolar capacite estudantes no contemporâneo para que se habilitem a resolver problemas atuais de forma sistemática pelo crivo das competências digitais.

O problema a que se propõe este estudo quanto ao embate de prioridades digitais na educação escolar se aplica ao aspecto dominador do espetáculo presente no audiovisual, principalmente, nas redes sociais pelas quais se constroem e desconstroem argumentos de forma banalizada: “Desde que se detém o mecanismo da única verificação social que se faz plenamente e universalmente reconhecer, diz-se o que quer” (DEBORD, 2003, p. 23). Para o autor, o poder atribuído ao espetáculo, sobre o qual pode até mesmo desaparecer o conhecimento histórico, implica a desconstrução e a mistificação da própria história. Permite-se que as autoridades do espetacular criem um ambiente de substituição do real pelo irreal, desenvolvendo uma nova condição falseada da realidade social na qual a adesão a esse estado de coisas, mesmo que falso, se torna requisito imperativo de sobrevivência na sociedade hodierna.

É nesse ambiente, marcado pela ação dominadora das redes sociais, que residem as atenções cotidianas da grande maioria do conjunto de alunos do Ensino Médio. As problematizações sobre o espetáculo elevado à condição de *fake news* autorizam a invocar os questionamentos acerca da ação pedagógica de acordo com as propositivas da BNCC com base na “cultura digital”, uma vez que a conjuntura social à qual pertencem os estudantes se encontra nesta onda de falseamento e dominação imagética.

Esse cenário de absorção da realidade social pela via algorítmica também se oferece como atributo econômico fetichista, cujo controle social contemporâneo ocorre por meio da circulação imagética. Os incrementos tecnológicos presentes nos audiovisuais digitais definem, de forma gradual, a atuação programática da educação escolar no atendimento aos sustentáculos

de um sistema de mercado administrado e ajustam os conceitos básicos da sociedade do espetáculo, ou seja, “fetichismo não é mais aquilo que foi quando insiste na fixação do sensório ao espetacular” (TÜRCKE, 2010, p. 11).

Para Türcke (2010), esse ajuste é o resultado do processo de estetização do espetáculo que, a exemplo da propagação publicitária<sup>37</sup> sobre a qual se debruçam os impulsos sensoriais, exerce agora, sob a roupagem do culto imagético presente nas irradiações midiáticas, um controle fetichista potencializado. Essas mutações empreendidas nas tecnologias digitais se tornam protagonistas de uma realidade escolar contemporânea, envolta pelos pilares algorítmicos que sustentam o fetiche do capital:

[...] a base de subserviência do fetiche da mercadoria por meio da exploração do mercado tecnológico se encontra na capacidade de interação entre o contexto imagético e a compulsão sensorial, quando esta é arrefecida a cada nova sensação. Nesta relação se projeta, também, o sustentáculo dos mentores intelectuais de uma educação escolar sinalizada para o desenvolvimento de habilidades para o uso de ferramentas cada vez mais tecnológicas. (LIMA, 2018, p. 21).

Observa-se que, na análise conceitual do fetichismo contemporâneo, o espetáculo se projeta no contexto da “cultura digital”, tão caro à elaboração da BNCC, ou seja, a espetacularização mercadológica debordiana: quando contextualizada à atividade educativa proposta nos programas educacionais permeados pelas TDIC, passa a ser entendida como um desafio pedagógico a ser superado em função da sensação. Entende-se que esse estado de compulsão imagética se apresenta como uma das aporias mais complexas a serem superadas pela mediação docente e, portanto, deve ser considerada sempre como uma necessidade, já apontada anteriormente, da premência em investir no currículo do ensino básico pressupostos de uma alfabetização midiática.

A alfabetização crítica da mídia é uma resposta educacional que amplia a noção de alfabetização, incluindo diferentes formas de comunicação de massa, cultura popular e novas tecnologias. Ela também aprofunda o potencial da alfabetização para analisar criticamente relações entre a mídia e as audiências, informação e poder. (KELLNER; SHARE, 2008, p. 691).

---

<sup>37</sup> A propósito das emissões publicitárias, o telejornal mais “distrai do que informa, porque tem de se adaptar ao ritmo das mensagens publicitárias. Cuida-se da lógica do ocultar mostrando, em razão da qual se operam uma seleção e uma construção do que é selecionado, operações essas que se orientam pelo princípio da busca do sensacional, do ‘espetacular’. O telejornal põe em cena um acontecimento e exagera-lhe a importância, a gravidade, o caráter dramático, trágico, sensacionalista [focando o espetáculo]. Há maior preocupação com índices de audiência, para a qual a informação é uma mercadoria, do que com a ‘prestação de um serviço público’, para a qual a informação é um ‘bem social’” (COAN, 2011, p. 24).

Ressalta-se que os pressupostos de uma alfabetização midiática, ou seja, habilidades e competências pelas quais o estudante possa discernir entre o consumo irrefletido das mídias sociais e o saber potencialmente crítico das intencionalidades midiáticas, incorre em ações educativas em fases preliminares ao Ensino Médio, portanto, um investimento alfabetizador processual – um processo peculiar de aprendizagem pois, o multiletramento digital invocado na BNCC representa apenas parte dessa engrenagem, sobre o qual o alunado incorpora as diversas possibilidades técnicas a partir de um pragmatismo algorítmico. Por outro lado, a alfabetização crítica da mídia pressuporia ocupar o espaço da compulsão imagética no sensorio pelo desenvolvimento de competências elucidativas acerca da realidade social, ainda em um momento que este não tenha sido totalmente induzido pela tirania espetacular vigente. Em tempos de “cultura digital”, alfabetizar segundo a orientação do documento significaria investir nessas habilidades da contemporaneidade. Afinal, “os homens parecem-se mais com seu tempo do que com seu pai” (DEBORD, 2003, p. 24).

Para Soares (2018), os empreendimentos educativos delegados pela BNCC, pautados e priorizados pelas linguagens digitais, representam um aspecto novo e, sobretudo, uma mudança de paradigma nas políticas educacionais investidas no Brasil. Segundo o pesquisador<sup>38</sup>, essa intencionalidade educacional de cunho tecnológico se evidencia na apresentação das Competências Gerais da Educação Nacional, quando se observa que, na totalidade do decálogo das competências, seis delas versam, de forma direta e/ou indireta, sobre as linguagens midiáticas e informacionais digitais.

Ressalta-se, porém, que essas prioridades educacionais, com vistas a alavancarem a educação digital evidenciada na BNCC, podem ser apresentadas como inovações apenas no âmbito da normatização, isto é, quando no documento se tem o *status* de delegar prioridades. Ademais, tinha-se um precedente já na implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN (BRASIL, 1998), assim como nos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio-PCNEM (BRASIL, 2000). Embora de forma apenas norteadora e não normatizadora, foram também viabilizados na esteira da justificativa de adequação da educação escolar nacional às

---

<sup>38</sup> Professor da Escola de Comunicação e Artes USP e presidente da Associação dos Pesquisadores em Educomunicação no Brasil, Soares, há várias décadas, desenvolve trabalhos de pesquisa, ensino e gestão pública na esfera da educação midiática no âmbito de sua operacionalidade e do processo de democratização do acesso ao ensino com base nas intervenções tecnológicas. Ressalta-se que o pesquisador não apresenta uma abordagem crítica em relação às implicações socioeducacionais das TDICs, a exemplo das redes sociais e o processo de espetacularização, o que pode ser explicado pelo seu histórico e trajetória de defesa das relações mídia e educação.

transformações no mundo do trabalho e no exercício da cidadania, em um contexto de rápidas inovações tecnológicas ao qual os estudantes deveriam se integrar.

Neste contexto cultural de propositivas para uma educação midiática, Soares (2018, p. 12) sublinha que

[...] são contemplados elementos que se relacionam à expressão cultural, ao uso das diferentes linguagens, à criação e à utilização de tecnologias digitais de informação e comunicação, sempre com a expressa recomendação de que isso se faça de forma crítica, significativa, reflexiva e ética.

Nesse caso, as recomendações a que o pesquisador se refere estariam na linha de frente de uma evolução formativa da educação escolar, caso esses atributos citados se efetivassem em estudantes do ensino básico. As tratativas empenhadas nesta pesquisa, porém, diante das análises desenvolvidas sob o método hermenêutico objetivo e anteriormente edificadas acerca das prioridades da “cultura digital” presente na BNCC, não autorizam que se sustente a hipótese de que, na atividade educativa, tal como se estrutura no documento, se possa vislumbrar a ocorrência do uso prioritário crítico reflexivo e ético das tecnologias digitais.

Logo, conceitos caros ao desenvolvimento formativo no modo como estão dispostos no documento deixam margem a questionamentos acerca de sua efetividade, o que ocorre na própria análise de Soares (2018, p. 13), quando questiona: “Com orientações como essas, expressas com suficiente clareza, de forma a não permitir enganos no desenho e implementação das futuras versões curriculares, estaria comprovado que efetivamente se instalou no país um diálogo entre as Competências Gerais da BNCC e as metas da educação midiática?” Assim, observa-se que pairam dúvidas sobre a efetivação dialógica entre a Base e os currículos advindos desse manual normativo.

Considerando que o caráter normativo do documento não flexibiliza possibilidades para a estruturação curricular das redes de ensino tanto na esfera pública, quanto na privada, entende-se que o diálogo entre as Competências Gerais e a educação midiática está posto. Sublinha-se, porém, que as atribuições aventadas acerca dessa prática educativa sobreposta pela “cultura digital” não resolvem o problema chave apontado nesta pesquisa, a saber, o desenvolvimento das potencialidades do pensamento crítico face à prioridade tecnológica nas ações pedagógicas.

Portanto, o suposto papel transformador da educação escolar estaria submetido às arbitrariedades do espetacular, o qual exerce, na contemporaneidade, sua soberania midiática sob a égide da “cultura digital”. Conforme analisou Debord (2003, p. 26),

Acabou-se com esta inquietante concepção que dominou por mais de duzentos anos, segundo a qual uma sociedade podia ser criticável e transformável, reformada ou revolucionada. E isto não foi obtido pelo aparecimento de argumentos novos, mas muito simplesmente porque os argumentos se tornaram inúteis. Perante este resultado medir-se-á [*sic*], em vez de felicidade geral, as forças terríveis das redes da tirania.

Essas redes da tirania, mencionadas nos *Comentários sobre a Sociedade Espetacular* (DEBORD, 2003), são observadas, atualmente, no consumo das redes sociais, que estão na vanguarda das reações irrefletidas nas diversas esferas do conjunto social e, especialmente, por alunos do nível médio da educação escolar. Logo, mensura-se uma condição de aporias formativas, implicadas pelo desdobramento sociocultural do poder midiático a que estão submetidos e subjugados os consumidores digitais da contemporaneidade. Salienta-se, ainda, que o embate irrefletido e sem nenhuma valoração ou aceitação da crítica se manifesta quase sempre no cotidiano social antes mesmo de qualquer mediação pedagógica no ambiente escolar, atuando como contraponto às prerrogativas transformadoras do *telos* educacional – o que, invariavelmente, sugere uma sobreposição ideológica do audiovisual com potencial capacidade de esvaziar a atividade educativa docente em sua capacidade mediadora.

Ressaltam-se as propositivas educacionais da BNCC, já elencadas, sobre a efetivação das TDIC, cujos fundamentos normativos da “cultura digital” e do “pensamento computacional” sobre os quais se edificam as emergências da contemporaneidade, se apresentam de forma a subverter a mediação educativa da ação pedagógica docente. A operacionalidade digital (alfabetização e fluência) é investida como competência chave do processo educativo atual.

Ao problema desta pesquisa recai outra propositiva, agora, no âmbito da crítica refletida acerca do que é reportado nas mídias sociais, portanto, perpassando o ambiente educativo digital proposto na BNCC, que sugere uma imersão do aluno na “cultura digital” e no “pensamento computacional”. A potencial contradição estaria no fato de que, sem expandir as ações educativas para o entendimento de que as redes sociais, embora com potencialidades pedagógicas, não consubstancializa aprendizagens efetivas da forma como se apresentam as relações sociais de cunho digital marcadas pela dominação espetacular irrefletida.

Comentando sobre a educação escolar na sociedade tecnológica do final do século XX, cujo espetáculo se potencializou com as tecnologias da informação e comunicação (TIC), Debord (2003, p, 32-33-34, *passim*) já alertava que,

De acordo com as técnicas, quando a imagem escolhida e construída por algum outro se torna na principal relação do indivíduo com o mundo que antes olhava por si mesmo, de cada lugar onde podia ir, não se ignora evidentemente que a

imagem vai suportar tudo; porque no interior de uma mesma imagem pode justapor-se sem contradição seja o que for. [...] Assim, o ensino do espetáculo e a ignorância do espectador passam indevidamente por fatores antagônicos quando nascem um do outro. A linguagem binária do computador é igualmente uma irresistível incitação a admitir em cada instante, sem reservas, aquilo que foi programado como muito bem quis qualquer outro, e que se faz passar pela fonte intemporal duma lógica superior, imparcial e total. [...] Não é, pois, surpreendente que, desde a infância, os alunos facilmente comecem, e com entusiasmo, pelo Saber Absoluto da informática: enquanto ignoram cada vez mais a leitura, que exige um verdadeiro julgamento a cada linha; e que só ela pode dar acesso à vasta experiência humana ante espetáculo.

O autor empreende uma severa crítica às inserções educativas de cunho tecnológico ao cravar que, nas imagens propagadas pelo audiovisual, impera a passividade do sujeito de tal forma que suas potencialidades cognitivas cedem espaço àquilo que é projetado por meio de técnicas. Avançando por esse mesmo critério analítico acerca da propagação espetacular, a qual, agora, projeta seus tentáculos sob a égide da “cultura digital”, observa-se que, se o computador, segundo o crítico, iniciou o estado de acomodação do estudante em relação às habilidades de leitura e o processamento de informações, as TDICs aprofundaram, de forma lenta, mas gradual e irreversível, esse condicionamento midiático. Assim, esse “Saber Absoluto” incutido às tecnologias digitais, da qual a BNCC se serviu para orientar grande parte das Competências Gerais normatizadoras do ensino básico, aponta para as necessidades educacionais que possam atenuar esse estado de conformação espetacular presente nas esferas sociais e, acima de tudo, em alunos do nível médio de ensino.

### **3.3 O currículo paulista e a educação para o mundo digital**

Seguindo as análises empreendidas sobre a BNCC acerca das normativas educacionais, cujo recorte se aplica ao desenvolvimento de competências na utilização das TDICs, procurou-se estabelecer um modo de leitura que apontasse as características multiplicadoras da Base Nacional para os currículos das Secretarias Estaduais de Educação. Como parâmetro, foi adotado o Currículo Paulista, concebido de acordo com as premissas estabelecidas no documento nacional para a educação básica, sendo a versão para o Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2019) já aplicada a todas os anos/séries, enquanto para o Ensino Médio Currículo Paulista foi homologado em setembro de 2020 e aplicado na primeira série a partir de 2021.

De início, atenta-se para o caráter atribuído ao estudante do ensino básico a partir do título “*Tecnologia digital: o estudante como consumidor e produtor de tecnologia*” (SÃO PAULO, 2019, p. 40). Entende-se que, ao apresentar duas categorias específicas do sistema

mercadológico, ou seja, produtor e consumidor, o Currículo Paulista potencializa a competência tecnológica como fundamento de uma educação pautada ou priorizada para o estudante, tendo em vista uma atuação social como agente de mercado, portanto, em dimensão mercadológica, em detrimento formativo da noção e exercício da cidadania. Ademais, que tipo de produto essa intencionalidade infere para o estudante do ensino básico? Pode-se aventar que esse aluno, além de consumidor de tecnologia, por não ser passivo, torna-se um produtor? Se se restringir a consumidor, enfraquecerá a cidadania na sociedade tecnológica?

Depreende-se que esses questionamentos permitem que se possa pensá-los como questões para o documento, constituindo-se também a hipótese de que o estudante será entendido na sua dimensão pedagógica como agente de mercado, portanto, em uma condição de integração passiva, porém, com potencialidades de um sujeito ativo, isto é, capaz de engendrar ações. Estes elementos podem ser considerados um encadeamento ou mesmo um referendo das prioridades educativas sob a égide das tecnologias digitais, considerando-se as premissas daquilo que foi depreendido das análises investidas na BNCC até esse momento.

Ressalta-se que se poderia aventar que, em uma dimensão pedagógica por meio das metodologias ativas, o estudante possa servir-se das TDICs para ser um potencial produtor de certos conteúdos, saindo da condição passiva de receptor. Relativiza-se, porém, a probabilidade de um aluno do ensino básico produzir, de forma efetiva, algo que possa ser considerado verdadeiramente ético e formativo, ante o estado de degradação subjetiva ou objetiva que se apresenta, considerando-se o exemplo das redes sociais. Ao avançar nas análises desse recorte a partir do primeiro fragmento, tem-se que:

A forte presença da tecnologia na vida de todos tem ressignificado o cotidiano, alterado práticas, modos de interação, as maneiras como executamos as mais variadas tarefas. A leitura e a escrita vêm ocupando novas plataformas, novos canais de circulação. As tecnologias em geral e as linguagens — as digitais em particular — alcançam crianças e adolescentes no modo como concebem seus processos pessoais de aprendizagem. (SÃO PAULO, 2019, p. 40).

Sustentando a motivação metodológica da *literalidade* conceitual de ressignificação do cotidiano por meio da “cultura digital”, pela qual se atribuem novos significados nas relações, inclusos os modos de interação, sugere-se uma abordagem sociocultural ampliada para dimensões sociológicas, e mesmo antropológicas, tendo como fundamento básico a “cultura digital”. Assim como foi aventada na BNCC, sobre a qual se assentam as relações sociais, os impactos da tecnologia na sociedade contemporânea refletem nesta uma adequação de ordem

social, na qual os diferentes ambientes das relações sociais como educação, interação e produção estão orientados, sempre, em conformidade com as TDICs.

Ao pontuar que as competências atribuídas à leitura e à escrita se inserem em um novo contexto, agora ambientadas nas novas plataformas (digitais), infere-se que os rearranjos de alfabetização dos letramentos ou multiletramentos alcancem novas e múltiplas dimensões de linguagem. Entende-se, pois, que o documento propõe uma reorganização das habilidades ligadas à leitura e à escrita, pela qual o estudante possa administrar sua comunicação por meio da utilização dos suportes digitais e exercer condição político-administrativa, o que caracteriza certa responsabilização do estudante a partir dos anos iniciais quanto ao seu processo de aprendizagem. Portanto, dentro da concepção de uma lógica de integração à sociedade da informação, percebe-se um pragmatismo utilitarista permeado pela cultura digital nos sistemas de ensino contemporâneos no Brasil.

Ao se afastar da literalidade metodológica, pode-se ressaltar que as experiências pedagógicas no ensino básico contemporâneo autorizam a argumentar acerca da fragmentação da leitura por parte de alunos neste nível escolar, à medida que elas ocorrem, quase exclusivamente, em plataformas digitais. Como consequência, quando das proposições de uma escrita elaborada a partir de abstrações, tem-se uma acentuada deterioração dessa competência, pois o processo de “sensação imagética” atua como um decompositor das habilidades necessárias requeridas na elaboração de um texto um pouco mais complexo.

Os elementos, sublinhados na análise das priorizações das TDICs nas proposições educacionais da BNCC e acentuadas no Currículo Paulista, tomam proporções extravagantes quando reafirmam que “o papel da escola, sintonizada com as novas formas de produção do conhecimento na cultura digital, consistem em inserir, de maneira eficaz, os estudantes das diferentes etapas de ensino nas mais diferentes culturas requeridas pela sociedade do conhecimento” (SÃO PAULO, 2019, p. 40). Deduz-se que as unidades escolares passam a ser qualificadas de acordo com as orientações estabelecidas e sintonizadas com os empreendimentos pedagógicos, cuja linha de investimento de todo ensino básico está pautada prioritariamente nas tecnologias digitais.

Ademais, a premissa de que a sociedade tecnológica é incondicionalmente a “sociedade do conhecimento”, ou seja, o pressuposto de que informação corresponde ao conhecimento, torna-se o critério categorizador de escolas quanto à sua eficácia ou não. Isso denota uma contradição quanto ao sentido formativo da educação escolar. Ao presumir que a sociedade da informação passa a ser, invariavelmente, a sociedade do conhecimento, o documento, embora apresente ares de universalização do saber, desconsidera que, sem a percepção crítica de tais

informações, não se concretiza a capacidade de abstração, portanto, não se concretiza a própria formação.

Para além das contradições diagnosticadas por meio da análise, atenta-se para o fato de que as proposições educacionais sugerem situações já incorporadas pela sociedade tecnológica, como o uso indiscriminado de aparelhos audiovisuais por crianças e adolescentes. Além disso, naturalizam-nas ao prescrever as ações pedagógicas também aos docentes como que tomados na menoridade. Enquanto, porém, o prognóstico das diretrizes educacionais investe na cultura digital como uma fórmula de adequação do mundo digital ao espaço escolar<sup>39</sup>, os diagnósticos, quando condicionados às análises da realidade social, não autorizam a conjecturar a superação do estado de compulsão imagética e um futuro mais promissor por parte dos alunos do ensino básico quanto à aprendizagem.

Embora, nos documentos, se observem determinadas passagens que expressam alguma necessidade da utilização do meio digital de forma crítica, entende-se que essa criticidade se aplica ao âmbito estrito da operacionalidade, buscando fazer com que o estudante não tenha dificuldades relativas ao desempenho na exploração dos meios tecnológicos. Entende-se, assim, que o desenvolvimento de tais habilidades não implica a efetivação de uma formação crítico-reflexiva no sentido de sustentar abstrações acerca das inserções midiáticas, sobretudo das redes sociais quando estas passam a representar parte considerável da comunicação de crianças e adolescentes.

Na análise metódica do fragmento seguinte (SÃO PAULO, 2019, p. 40), tem-se que, “além do letramento convencional, os multiletramentos<sup>40</sup> e os novos letramentos se fazem necessários para a formação integral dos estudantes e, dessa forma, para a inserção nas culturas: letrada, artística, do movimento, científica, popular, digital, entre outras [...]”. Dessa condição se permite depreender que o Currículo Paulista manifesta certos cuidados com a ideia de integração cultural do estudante do ensino básico por meio da concepção de diferentes letramentos, aqui entendidos como uma dimensão inexorável da contemporaneidade. Assim, além das linguagens tradicionais, as digitais seriam o elemento de inclusão e inserção social, uma vez que possibilitam maior interação com a realidade atual.

---

<sup>39</sup> Dialogando um pouco com o contexto externo, observa-se certa coerência da Secretaria Estadual de Educação do estado de São Paulo no âmbito das prioridades orçamentárias dos meios digitais, por meio de um investimento de 1,5 bilhão de reais em equipamentos das TDICs no início do ano letivo de 2021.

<sup>40</sup> Enfatiza-se que, durante as interpretações com base na Hermenêutica Objetiva, se estaria tratando de letramentos mesmo que em diferentes suportes; acentuam-se algumas tratativas ao conceito destacado no Currículo Paulista do Ensino Médio (SÃO PAULO, 2020), de que se trata de uma concepção de alfabetização com base nas novas tecnologias audiovisuais em que se demanda uma mobilização de linguagens múltiplas, com prioridade para as TDICs.

Ressalta-se, segundo as atribuições aventadas ao multiletramento, que este se apresenta como um aspecto um tanto contraditório e, portanto, passível de reavaliações futuras. No estágio atual das inferências metodológicas, investe-se nesse tratamento conceitual de forma crítica pelo fato de que, em todas as formas de ampliar a possibilidade de escrita, mesmo que utilize meios distintos do tradicional, a ideia de “multi” aos letramentos não se sustenta, à medida que todas as linguagens, inclusive a tecnológica como o aporte básico de apropriação da escrita, recaem no uso da palavra escrita tal como foi concebida.

Nota-se uma condição comunicativa literal no sentido de alertar o consumidor digital quando este lançar mão destas linguagens:

É preciso considerar que o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) envolve postura ética, crítica, criativa, responsável. Essa postura precisa ser trabalhada na escola associada ao desenvolvimento de competências e habilidades voltadas à resolução de situações problema, ao estímulo ao protagonismo e à autoria. (SÃO PAULO, 2019, p. 40).

Ao manifestar cuidados quanto ao uso das tecnologias digitais, o documento o faz na forma de lembrete, mas não incisivamente. Embora não se esquive totalmente da necessária criticidade e responsabilidade, evidencia-se que cabe à escola empreender ações pelas quais os estudantes possam desenvolver competências que lhes possibilitem sejam protagonistas no exercício da cidadania por meio da cultura digital. Ressalta-se, também, que esse protagonismo e o exercício da cidadania estão compreendidos como uma questão econômica, reforçando a dimensão empreendedora do saber fazer, ser produtor, ser autor. Tal qual já aparecia nos PCNs em uma outra dimensão, o sentido da criticidade aqui é entendido muito mais como forma de resolver problemas do mundo computacional, do que se posicionar de forma engajada e refletida acerca de aspectos implicadores e recorrentes, sobretudo, nas mídias sociais.

### **3.3.1 As Ciências Humanas e Sociais aplicadas no Currículo Paulista**

Considerando-se a área do conhecimento das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA) como objeto de análise sob a égide do método HO, entende-se que, ao discriminar o adjetivo “aplicadas” às Ciências Humanas e Sociais, estão-se levantando problematizações sobre a intencionalidade sociopolítica e pedagógica daí decorrente. Essa diretriz na denominação da área indica certa autonomia da particularidade social, porém, infere-se uma ambiguidade à

medida que se têm quatro disciplinas nesta área do conhecimento formando um “todo” e conjugando suas individualidades.

Articula-se aí uma síntese importante para o estabelecimento de uma hipótese acerca desse condicionamento. O Currículo Paulista, bem como a BNCC, pode ser estendido didática e socialmente a diversos contextos do estudante como a contextualização do cotidiano, a cultura digital e o empreendedorismo exercido pelo estudante em seu projeto de vida. Trata-se de uma concepção pedagógica sobre a qual recaem os atributos de um ponto de vista político-ideológico, inclusive o sociológico, à medida que o conjunto das disciplinas da área projeta uma visão com ares de totalidade, ressalvadas as peculiaridades delas, evoluindo para uma postura crítico-reflexiva: “os instrumentos da crítica que caracterizam as formas de falar do mundo humano devem, no contexto da área, buscar sempre uma articulação, sem perder a especificidade de cada componente” (SÃO PAULO, 2020, p. 168).

Quando o documento se apresenta de forma intencional como uma inovação no campo da educação, entende-se que seus idealizadores, denominados “redatores”, estejam pleiteando uma condição mais bem conceituada que os anteriores, pois a estes incide o [...] “desafio de dar tratamento qualificado a conceitos e princípios pronunciados por cada componente curricular da área – Filosofia, Geografia, História e Sociologia –, de forma articulada e orientada para atender às demandas do mundo contemporâneo” [...] (SÃO PAULO, 2020, p. 167). O “tratamento qualificado” soa como um atendimento aos requisitos da contemporaneidade, pelos quais se propõem o protagonismo e uma suposta autonomia do aluno por meio de seu projeto de vida.

Assim como a BNCC, entende-se que o Currículo Paulista, quando propõe uma “vivência ética no mundo contemporâneo” (SÃO PAULO, 2020, p. 167), em alusão à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB (BRASIL, 1996), foi concebido para um *ethos* digital<sup>41</sup>. O atendimento às necessidades educacionais da contemporaneidade remete, assim, à seguinte hipótese: condicionado às normativas da BNCC, trata-se de uma busca deliberada de adequação ao mundo contemporâneo por meio de uma suposta proposição ética, sugerindo uma cidadania efetiva, porém, numa integração que se sucumbe ao pragmatismo da “cultura digital”, sem o devido desenvolvimento do pensamento crítico.

---

<sup>41</sup> Segundo o pensamento aristotélico, a “ação ética ancora-se [...] na intencionalidade da ação, na relação da consciência para consigo mesma, na integridade do ser humano frente a seus semelhantes” (BOTO, 2001, p. 122). Discordante do *ethos* do equilíbrio entre a virtude e o vício mensurado na ética aristotélica em *Ética a Nicômaco* (ARISTÓTELES, 2001, p. 56), de que “o exercício da virtude relaciona-se com os meios; portanto, a virtude também está ao nosso alcance, da mesma forma que o vício”, o *ethos* digital parece desempenhar um papel de desagregação e desequilíbrio social, sobretudo, quando se observam as manifestações de caráter político e sociocultural as quais deveriam dar-se no âmbito das intervenções racionais, mas se perdem no obscurantismo e na subserviência ideológica.

Entende-se, igualmente, que a articulação das CHSA por meio de seus estudos e práticas, ou seja, em sua contextualização, advoga o valor político e educacional da área para o mundo contemporâneo, mesmo que nessa conjunção do objeto se promova a depuração de seus elementos integrativos, estabelecendo a valoração política e pedagógica por meio das especificidades dos componentes curriculares, a exemplo da Sociologia.

Somente uma adequação metodológica atribui os investimentos prioritários da análise hermenêutica às ponderações acerca das peculiaridades e representações político-pedagógicas ao componente curricular Sociologia. De antemão, acentua-se que o documento traz certa intencionalidade crítica ao evocar que

O “estranhamento” e a “desnaturalização do olhar”, importantes elementos de seu método, revelam-se estruturadores para sua aprendizagem no Ensino Médio. Ante os fatos sociais, tomados como corriqueiros, eles possibilitam ao estudante o interesse por questões da vida em sociedade para além do senso comum, levando-o a uma abordagem científica da questão. (SÃO PAULO, 2020, p. 171).

Ao abordar conceitos caros à Antropologia como “estranhamento” e “desnaturalização do olhar”, sobre “fatos sociais” da sociologia durkheimiana, depreende-se que se está diante de uma condição de potencial criticidade. No âmbito das suposições se entende que se tenha uma possibilidade de aventarem, para esse componente curricular, atribuições que possam conjecturar intenções formativas de caráter reflexivo, o que caracterizaria um desvio estrutural daquilo que se encaminhou durante as hipóteses levantadas pela análise hermenêutica acerca dos documentos normatizadores da educação nacional.

Ressalta-se que seria necessária a constatação de efetivo potencial crítico para que se pudesse cravar uma mudança de rumo na estrutura do documento, tal como se conservou durante o percurso das análises desde o seu início. Todavia, quando das tratativas acerca das articulações entre os componentes curriculares da área, percebe-se não se tratar de uma alteração importante no sentido estrutural da concepção para as políticas educacionais, pela qual se possa conjecturar uma potencial criticidade. No limite, tem-se uma tênue elevação da potencialidade crítico-formativa das CHSA, considerando sempre as intencionalidades prescritas no texto do currículo.

Acentua-se que este suposto potencial de discernimento crítico fica limitado por seu caráter administrado quando no documento (SÃO PAULO, 2020, p. 172) se estabelece que “o desafio posto para a contextualização, interação e articulação dos componentes curriculares está na colaboração capaz de oportunizar condições para que o estudante desenvolva competências e

habilidades cognitivas e socioemocionais, conforme orientação na Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018 (MS, 2018)<sup>42</sup>, que atualiza as DCNEM”.

A suposta potencialidade crítica do estudante, porém, quando permeada pelas metodologias ativas<sup>43</sup> e pelo desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais, não se sustenta, pois está prescrita de forma a estreitar o próprio aspecto da criticidade. No limite, aplicam-se ao estudante as atribuições administrativas de seus próprios sentimentos, e não no âmbito da tomada de decisões acerca da complexidade contemporânea, caracterizando certo reducionismo de ação reflexiva. Dessa forma, a seleção de objetos com base em saberes e vivências dos estudantes sugere certo falseamento das especificidades do ponto de vista crítico dos componentes curriculares, à medida que se encontram enfeixadas normativamente.

O problema do falseamento formativo em função do caráter engessado de uma suposta capacidade crítica não se dissipa quando o documento (SÃO PAULO, 2020, p. 172) aventa que, “na área de Ciências Humanas, a reflexão e o debate devem propiciar situações para o desenvolvimento do pensamento crítico, capaz de produzir respostas e promover saberes criativos diante de questões”, nos quais estão indagações comuns aos documentos educacionais, versando sobre sustentabilidade. Entende-se que a contradição aventada na hipótese acerca dos limites do investimento na potencialidade crítica se evidencia, visto que fica comprometido o sentido de anterioridade desse potencial crítico como competência fundamental para o exercício de reflexões argumentativas necessárias ao desenvolvimento produtivo do debate.

Ao se tornar um meio para a criticidade e promoção de saberes criativos sobre questões sociais complexas, permite apenas atribuições pessoais sobre o objeto, o que não caracteriza a potencialidade formativa do estudante. Mesmo que questões de natureza reflexiva acerca da complexidade contemporânea como meio ambiente, tecnologia e desigualdades sociais sejam ponderadas nos documentos normativos educacionais e cobradas em exames nacionais a exemplo do ENEM, tendem a ficar apenas na dimensão do “politicamente correto”.

---

<sup>42</sup> O caráter de administração das potencialidades críticas dos estudantes do Ensino Médio está evidenciado na argumentação embasada nesta resolução em seu Art. 7, o qual expressa: “O currículo é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e socioemocionais” (MS, 2018).

<sup>43</sup> Entendem-se “metodologias ativas como estratégias pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e aprendizagem no aprendiz, contrastando com a abordagem pedagógica do ensino tradicional, centrada no professor, que transmite informação aos alunos”, vale dizer, a “aplicação de práticas pedagógicas para envolver os alunos, engajá-los em atividades práticas, nas quais eles são protagonistas da sua aprendizagem” (VALENTE; ALMEIDA; GERALDINI, 2017, p. 463). Elas visam criar situações de aprendizagem em que os alunos fazem coisas, põem em ação seus conhecimentos, pensam o que fazem, constroem saberes, desenvolvem estratégias cognitivas e capacidade crítico-reflexiva sobre suas práticas, interagem com colegas e professor e exteriorizam atitudes e valores pessoais e sociais.

Depreende-se, ainda, que, ao inculcar na BNCC que as potencialidades críticas na área de CHSA são peculiaridades afins, quando cerceadas, sugerem que os documentos educacionais em seu caráter normativo e prescritivo estão metodologicamente reduzindo ou controlando esse potencial. Se, por um lado, ao propor de antemão a motivação da crítica, se permite que o estudante invista em alguma criticidade construtiva, por outro, limita-se o aspecto negativo da crítica de modo que exista uma possibilidade reflexiva, porém, de forma orientada e limitada. Neste caso, as atribuições no sentido de elevar o nível da educação escolar, na qual se possa pensar em abstrações reflexivas e críticas, estariam centradas na atuação docente, o que pressupõe pensar na esfera de sua formação e prática pedagógica.

As incursões metodológicas na análise do documento deparam com algumas contradições no âmbito da intencionalidade dos objetivos da área de CHSA, a exemplo do tratamento aferido em conceitos como “consenso”, “dissenso”, “democracia”, “liberdade de expressão” (SÃO PAULO, 2020, p. 173). Refere-se a concepções caras à capacidade de argumentação crítica e, portanto, devem ser empenhadas a alunos do Ensino Médio investidos de potencialidades de abstração das conexões tensionadas por diferentes pensamentos políticos. Entende-se que o Currículo Paulista, nesse fragmento, se envereda por um percurso pelo qual se aventam abordagens antagônicas, que podem desembocar tanto para a tendência liberal, quanto para uma crítica mais severa em relação ao objeto. As normativas prescritas pelo currículo, pois, comportam, em suas inferências quanto ao pensamento político, brechas intencionais merecedoras de atenção, à medida que não foram resolvidas pelo método da HO.

Para além desses cuidados aventados, o documento parece sugerir uma materialidade formativa suplementar ao dimensionar as possibilidades da cultura digital no Ensino Médio: “Ainda deve-se reconhecer a importância da cultura digital como meio para favorecer a colaboração em uma dimensão/materialidade que deve ser propiciada pela experiência escolar” (SÃO PAULO, 2020, p. 173).

Diferentes possibilidades podem ser dimensionadas nos objetivos deste empreendimento pedagógico. Uma delas passa pela determinação do estudante que, mesmo fora do ambiente escolar, pode inteirar-se e interagir com conteúdo dos mais diversos segmentos de informação, propiciando, talvez, novas perspectivas educacionais. Outra estaria em estratégias docentes como o uso da cultura digital ao oportunizar ocasiões compartilhadas, como fórum de temas de interesse social, as quais seriam capazes de empreender discussões e debates acerca de objetos de estudo, mesmo que extracurriculares, porém, de forma contextualizada, diversificando suas alternativas pedagógicas.

Entende-se que os empreendimentos educativos prescritos no Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2020), ao reafirmarem que os percursos educativos passam, invariavelmente, pela cultura digital, propõem uma ação pedagógica pautada pela conectividade informacional, pela qual tanto os objetos curriculares sistematizados, quanto os objetos extracurriculares da internet formam uma rede como requisito básico da educação contemporânea. Considera-se que as possibilidades do ponto de vista cultural e antropológico, advindas do mundo digital, de harmonizar práticas tradicionais não devem ser desconsideradas, “ao contrário, elas devem auxiliar na preservação das culturas, tendo condições, inclusive, de ampliar a divulgação e sua ressignificação em meio digital” (SÃO PAULO, 2020, p. 173). Depreende-se que a cultura digital deve, também, ser efetiva como meio de conservação e valorização de representações culturais de uma comunidade, ampliando seu campo de ação para além das práticas escolares por meio dos empreendimentos digitais.

### **3.3.2 A estruturação das CHSA no Currículo Paulista e a cultura digital**

A estrutura curricular do Currículo Paulista, concebida por meio de seu caráter multiplicador literal da BNCC, apresenta-se de forma sequencial, cuja finalidade educativa, ou melhor, a competência a ser desenvolvida se encontra na linha de frente, seguida dos meios para tal objetivo. As categorias circunscrevem e delimitam os objetos do conhecimento de cada componente curricular, caracterizando um sistema esquemático que se avizinha da racionalização da atividade educativa, tal como a sistematização elaborada pelo sistema liberal reprodutivista, com vistas à ampliação cumulativa.

Em função das peculiaridades de sua estrutura, o Currículo Paulista para o Ensino Médio (SÃO PAULO, 2020) se apresenta de forma desafiante para os empreendimentos metodológicos inerentes à HO. Percebe-se que o documento traz um esquema conceitual, caracterizado em sua forma por uma lógica enrijecida de caráter decrescente, ou seja, de uma amplitude maior para outra menor, conforme o exemplo adaptado<sup>44</sup>:

O Quadro 1, na organização curricular da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, mostra as competências 1, as habilidades, a categoria e o objeto do conhecimento a ser alcançado.

---

<sup>44</sup> O documento (SÃO PAULO, 2020) traz, na sua estrutura esquemática original, os objetos do conhecimento pertinentes a todas as disciplinas cursadas no Ensino Médio na área de CHSA. Por uma questão de coerência metodológica, porém, optou-se aqui por sublinhar apenas a Sociologia por tratar-se do componente curricular sobre o qual se empenharam as análises hermenêuticas acerca do objeto central da pesquisa, no caso das implicações educacionais da priorização pedagógica da cultura digital, tendo em vista a apropriação do conhecimento ante o papel exercido pela espetacularização midiática e sensações imagéticas em estudantes do ensino básico.

**Quadro 1** – Competências habilidades, categoria e objeto do conhecimento para CHSA do Ensino Médio paulista

<b>COMPETÊNCIAS</b>	<b>HABILIDADES</b>	<b>CATEGORIA</b>	<b>OBJETO DO CONHECIMENTO</b>
1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.	<b>(EM13CHS105)</b> Identificar, contextualizar e criticar tipologias evolutivas (populações nômades e sedentárias, entre outras) e oposições dicotômicas (cidade/campo, cultura/natureza, civilizados/bárbaros, razão/emoção, material/virtual etc.), explicitando suas especificidades.	<b>TEMPO E ESPAÇO</b>	<b>Sociologia</b> Consequências do progresso para a sociedade: na tecnologia, no trabalho e no meio ambiente.

Fonte: São Paulo (2020, p. 181)

Aventa-se a hipótese de que, nesse caráter esquemático, os conteúdos ou objetos do conhecimento são meios para alcançar os objetivos estabelecidos nas competências, de forma pragmática e operacional, seguindo uma ordem hierarquicamente organizada, caracterizando uma lógica de transposição das competências para a prática pedagógica. Ao discorrer, porém, sobre os componentes conceituais expressos na Competência 1, entende-se que a estes se atribui uma finalidade desmensurada a ser alcançada, a considerar o grau de ensino inerente ao documento, como no caso do Ensino Médio.

Esse desnivelamento, entre as pretensões atribuídas à Competência 1 da área de CHSA e a realidade mensurada, sugere um falseamento quanto aos seus objetivos. Conjectura-se<sup>45</sup>, pois, que o currículo, possa estar deliberando certa flexibilidade nos investimentos pedagógicos, considerando as possibilidades das diferentes realidades escolares, incorrendo, dessa forma, em uma banalização tanto da área, como da própria competência, à medida que reduz as expectativas de aprendizagem e descaracteriza o currículo.

Desse condicionamento desmedido entre as pretensões e as possibilidades decorrem dois aspectos que lhe são inerentes. O primeiro, um questionamento acerca de como investir nessa pretensão empreendida pela competência, incorre em não alcançar tal resultado e sem banalizar a área de CHSA. Por conseguinte, elabora-se a hipótese de que tais proposições, mesmo

<sup>45</sup> Trata-se de uma conjectura com base nas proposições metodológicas da HO, com vistas à resolução de uma situação de análise um tanto dificultada pela problematização acerca das finalidades atribuídas à Competência 1, cuja complexidade vislumbra que novos direcionamentos interpretativos poderiam aflorar em outro momento da análise.

que forem pensadas para os três anos do Ensino Médio, a realidade formativa nesse nível de ensino pode não alcançar tal pretensão. Logo, está-se tratando novamente daquilo que a análise já tinha constatado anteriormente no documento acerca das ambiguidades entre as intenções e as possibilidades de realização, ou seja, se, por um lado, sugere ares de grandes potencialidades formativas, por outro, ao suprimir esse potencial, trata-se de uma forma de sabotagem da área de Ciências Humanas.

Na habilidade (**EM13CHS105**), observam-se proposições de análise acerca de posições notadamente dicotômicas que, de antemão, crivam uma intencionalidade orientada para a aplicação da crítica como ação imprescindível, sob pena de desvirtuar o propósito do objeto de estudo. Deduz-se que esse investimento imposto à crítica desta visão contradiz o pensamento dialético, à medida que a contextualização e a crítica acerca de “tipologias evolutivas” e “oposições dicotômicas” sugerem ações previamente deliberadas, nas quais o desenvolvimento do pensamento crítico deve partir do estudante e não das mediações pedagógicas.

A análise investida sobre o segmento da categoria de “Tempo e Espaço” conduz a inferências acerca do seu caráter epistemológico, uma vez que engendram condições pedagógicas desafiadoras em função das generalizações pelas quais são relativizadas as particularidades de cada componente curricular. Todavia, entende-se que essa problematização, acompanhada do caráter de transdisciplinaridade ou multidisciplinaridade, permite indicar que se trata de uma intencionalidade pedagógica, ou seja, as categorias aplicadas às competências e às habilidades, quando diluídas nos componentes curriculares, passam a ter um caráter organizacional em que os professores se devem empenhar didaticamente, considerando a dimensão da área a partir das disciplinas específicas.

O próximo segmento organizacional do Currículo Paulista para o Ensino Médio submetido às análises da HO se aplica, também, à Competência 1 e mesmas categorias, porém, empenhado em outra habilidade e, por conseguinte, outro objeto no âmbito da Sociologia, reproduzido na sequência.

O Quadro 2, na organização curricular da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, individualiza a competência 1, suas habilidades, categoria e o objeto do conhecimento a ser alcançado.

**Quadro 2** – Competência 1, suas habilidades, categoria e o objeto do conhecimento

<b>COMPETÊNCIAS</b>	<b>HABILIDADE</b>	<b>CATEGORIA</b>	<b>OBJETO DO CONHECIMENTO</b>
1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e	<b>(EM13CHS106)</b> Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e	<b>TEMPO E ESPAÇO</b>	<b>Sociologia</b> Diferentes formas de manipulação da

culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.	iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.		informação na sociedade: imparcial, tendenciosa e ideológica.
--	---	--	---

Fonte: São Paulo (2020, p. 181-182)

Por se tratar da mesma competência analisada no Quadro 1 (C1), de início convida-se a empenhar as inferências atribuídas acerca da habilidade (**EM13CHS106**), na qual estão investidas várias formas de linguagens e leituras do mundo, privilegiando suas formas imagéticas. Ao atribuir a utilização desses símbolos às “diversas práticas sociais, incluindo as escolares”, o documento sugere uma ampliação da dimensão social da escola, ou seja, enxergar o mundo também por meio de imagens para que o estudante possa atuar em ambos os espaços, isto é, dentro e fora dos espaços escolares como protagonista.

Ao conceber esse protagonismo, entende-se que o Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2020) pressupõe uma performance de universalismo social do estudante com base em critérios críticos, reflexivos e éticos, o que é deduzido como potencial contradição, pois essa universalidade se encontra em contraposição com a condição de protagonista, à medida que nas práticas sociais está incutido o caráter de competitividade. Assim, a habilidade relativiza-se ao deixar transparecer certa preponderância do individual sobre o social, e a concepção do agir ético fica comprometida.

Dessa forma, depreende-se que a ética, neste caso, seria atribuída apenas como forma de justificar ou defender determinado ponto de vista, quando o estudante utiliza os resultados de seu protagonismo em suas práticas sociais. Logo, a noção de ética, considerada sob o ponto de vista da moral, fica descaracterizada, pois demonstra certo viés individualista nas ações de protagonismo utilizadas como forma de se obter determinada finalidade alinhada com interesses pessoais. Nessa visão, o objetivo passa a ser o ponto que pode limitar a condição ética, pois se conforma sempre com o resultado das ações, quando deveria estar no desenvolvimento das ações e, portanto, nas ações.

A esse desvio do condicionamento ético, pondera-se sobre algumas inferências durante a análise hermenêutica. Na sociedade contemporânea, em que a competitividade se estabelece como forma de se projetar como protagonista, entende-se que as finalidades devam ser aplicadas aos interesses do conjunto social, ou seja, projetadas para práticas sociais de caráter ético. Ressalta-se que o protagonismo compreende uma potencial competição, porém, dentro de certos parâmetros nos quais os protagonistas se destacam dos demais, mas sem adversidade. Acentua-se que, dentro de um sistema competitivo, a universalidade se caracteriza por uma ação constante de indivíduos, porém, imbuídos de um contexto colaborativo, cujos protagonistas sobrepõem aos demais, sem necessariamente suprimi-los.

À vista dessas proposições e considerando as inferências no âmbito metodológico da HO, deduz-se que a estrutura do documento (SÃO PAULO, 2020) está reposta à integração social, compreendida a partir da relativização dos critérios estabelecidos para a prática social dos estudantes do Ensino Médio, quando, segundo o currículo, essa prática deve ser empenhada de “forma crítica, significativa, reflexiva e ética”. Ao relativizar, entende-se que as atribuições conceituais, sobretudo, o critério de ética, deterioram as potencialidades da competência aventada no que concerne à compreensão e posicionamento crítico sobre diferentes processos.

Ao explorar o objeto do conhecimento no âmbito da Sociologia acerca das formas de manipulação das informações (imparcial, tendenciosa e ideológica), entende-se que se trata de uma dimensão ética aventada na percepção reflexiva, visando discernir as diferentes naturezas e intencionalidades concernentes aos argumentos expostos e irradiados nos meios de comunicação. Ademais, todas as formas de exploração de noticiários informativos estão determinadas para a manipulação social com vieses qualificados como parciais ou imparciais, ideológicos ou não ideológicos.

Quando se remete aos meios tradicionais de comunicação, entende-se que as formas de manipulação das informações quase sempre extrapolam os limites das questões exploradas em suas programações. Seus repertórios são idealizados considerando aspectos pontuais, tendo como principal objetivo o alcance e o atendimento ao público, o qual já se encontra devidamente orientado e ideologicamente alinhado à sua linha editorial. Com o advento das TICs (final do século passado) e das TDICs (século XXI), propagam-se meios de comunicação, inclusas as redes sociais, caracterizados por programações voltadas para as mais diferentes esferas do conjunto social e setores corporativistas como igrejas, partidos políticos, setor empresarial, movimentos sociais, contando ainda com diversos institutos que se apresentam como proposições educativas, de um lado e, de outro, com suas atribuições ideológicas.

Dessa forma, sugere-se que a disseminação por meio digital de diferentes correntes ideológicas no âmbito das proposições explicitadas na C1 e na H 106 tem por finalidade o protagonismo do estudante, à medida que ele seja potencialmente capaz de empreender análises sociológicas sobre a rede de comunicação. Ressalta-se, novamente, que a estrutura se repõe ao constatar, por meio da análise hermenêutica, que o aspecto interativo do estudante do Ensino Médio como protagonista de sua prática social, segundo o documento, ocorre sempre de forma pragmática, priorizando o aspecto social à formação educativa. Portanto, suas abordagens analíticas empreendidas, sobretudo, nas ramificações digitais estão orientadas ao pragmatismo da sociedade liberal e mercadológica.

Com o intuito de desvelar metodologicamente as intencionalidades objetivadas no Currículo Paulista quanto ao potencial de apropriação de conhecimento dos estudantes do Ensino Médio, ante as inserções prioritárias na cultura digital como meio de integração cidadã, transpõe-se a análise HO para outra finalidade educativa da estrutura curricular, a Competência 3, reproduzida na sequência.

O Quadro 3, na organização curricular da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, mostra a competência 3, suas habilidades, categoria e o objeto do conhecimento a ser alcançado.

**Quadro 3** – Competência 3, suas habilidades, categoria e o objeto do conhecimento

<b>COMPETÊNCIA</b>	<b>HABILIDADE</b>	<b>CATEGORIA</b>	<b>OBJETO DO CONHECIMENTO</b>
3. Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional global.	<b>(EM13CHS303)</b> Debater e avaliar o papel da indústria cultural e das culturas de massa no estímulo ao consumismo, seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à percepção crítica das necessidades criadas pelo consumo e à adoção de hábitos sustentáveis.	<b>INDIVÍDUO, NATUREZA, SOCIEDADE, CULTURA E ÉTICA</b>	<b>Sociologia</b> Indústria Cultural, capitalismo e cidadania: influências e estímulos; padrões de consumo e consumismo; estereótipos e fetichização da mercadoria.

Fonte: São Paulo (2020, p. 185)

Neste segmento da organização curricular, depreende-se que o documento apresenta uma predisposição de investimento crítico acerca dos processos voltados para as TDICs, considerando sempre os princípios liberais da sociedade de mercado, sincronizados com as prerrogativas das metodologias ativas: por um lado, apresenta-se como mecanismo de limitações

formativas oriundos do sistema mercadológico; por outro, a integração social como finalidade sugere uma suposta cidadania permeada por seus empreendimentos protagonistas no contexto social.

Por referendar, na atual competência, as atribuições da anterior (C1), optou-se por observar suas intencionalidades de forma panorâmica, das quais se infere que as finalidades de análise e observação apontam para o entendimento da funcionalidade mercadológica de um sistema posto e, portanto, sem alternativas à medida que produção e consumo são a base da atividade econômica. Entende-se que a intencionalidade crítica aventada no documento está envolta em positividade, pois a integração e a criticidade aqui empreendidas não se dão por meio da negação a esses aspectos, mas por incorporá-los de forma responsável e supostamente ética.

Quando se avança para a análise da habilidade em questão nesse segmento, entende-se que o problema observado está na forma como se dá a integração social do estudante do Ensino Médio. Tal “integração” se torna contraditória à medida que ocorre de forma a incrementar a socialização, pois sua finalidade integrativa está ornamentada ideologicamente a partir dos pressupostos dos mecanismos de produção com vistas ao atendimento do mercado. Se, de um lado, se sugere certa benevolência no âmbito do entendimento dos problemas ambientais e sociais, decorrentes do consumismo, por outro, não se vislumbram avanços quanto às atitudes de responsabilidade social e cidadã.

No entanto, observa-se no componente curricular pertinente ao objeto, no caso da Sociologia, certa variação quanto às inserções de natureza crítica, a considerar os conceitos tão caros à crítica marxiana como a “fetichização da mercadoria”, pela qual se projeta certa radicalização na criticidade ao sistema vigente, e a “Indústria Cultural” na qual se debruçaram Adorno e Horkheimer em seus investimentos críticos aos projetos de dominação por meio da mistificação das massas. Destaca-se que, por um lado, se tem uma proposição do exercício crítico potencializado de tal forma que, quando aplicado ao sistema capitalista liberal, poderia ser entendido como uma forma de refutá-lo, portanto, como uma crítica negativa à destruição ambiental e ao consumismo. Por outro lado, a ideia de integração social e exercício da cidadania tal como foram concebidos nos documentos educacionais – BNCC (BRASIL, 2018) e Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2020) – contrapõem-se à crítica imanente à medida que delegam as mediações educacionais ao pragmatismo da “cultura digital”.

Observa-se, em decorrência, uma contradição em potência, pois, durante todo o percurso analítico sob a égide do método da HO, se constatou, na estrutura do documento, que, no projeto de vida do estudante do Ensino Médio, seu protagonismo se dá por meio do exercício da cidadania conformada com os mecanismos da contemporaneidade, permeados, sobretudo, pelos

atributos constitutivos da “cultura digital”. Estes, porém, são os elementos transformados em atrativos da espetacularização e da sensação imagética, que estão na linha de frente dos implicadores e, por conseguinte, das problematizações ventiladas nos objetos do conhecimento propostos, caracterizando um paradoxo entre encaminhamentos estruturais e crítica aventada.

Concluindo as considerações metodológicas acerca da organização curricular do documento, avança-se um pouco mais nas competências (**C 5**) com vistas à ampliação das possibilidades de fechar certas incongruências acerca das potencialidades de crítica imanente das CHSAs, ante as prioridades educacionais a partir das TDICs.

O Quadro 4, na organização curricular da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, mostra a competência 5, suas habilidades, categoria e o objeto do conhecimento a ser alcançado.

Quadro 4 – Competência 5, habilidades, categoria e o objeto do conhecimento de CHSA

COMPETÊNCIA	HABILIDADES	CATEGORIA	OBJETO DO CONHECIMENTO
5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.	(EM13CHS504) Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas.	INDIVÍDUO, NATUREZA, SOCIEDADE, CULTURA E ÉTICA	<b>Sociologia</b> Transformações da sociedade contemporânea: na ciência, tecnologia, produção e nos costumes.

Fonte: São Paulo (2020, p. 188)

Ao perseguir a literalidade própria à concepção metodológica da HO, quando se analisa a Competência 5, nota-se, de antemão, que a expressão “combater” sugere uma ação oposta adiante, militante, ativista. Do ponto de vista didático e mesmo pedagógico, essa ação remete a conflito, embora pareça que, do ponto de vista educativo, possa soar como prática fora da curva da educação escolar ao se admitir essa necessidade como competência. Essa admissão implicaria que o Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2020) conjectura que a sociedade está abarrotada de problemas levando à degradação humana os quais, portanto, devem ser combatidos. Por outro lado, entende-se que, ao considerar essa ação de combate disposta na estrutura curricular de forma um tanto desmedida, incorre-se no risco de negar que as adversidades formativas causadoras da “injustiça, do preconceito e da violência” não existam e que tais desafios não precisariam ser combatidos.

Acentua-se que a questão do “combater” passa a depender, sobremaneira, da prática pedagógica docente. Todavia, os aspectos relacionados a princípios éticos e democráticos com base no “respeito aos Direitos Humanos” denotam uma regulação pela qual o estudante deve estabelecer-se, em seus empreendimentos e protagonismo, como agente social que segue as diretrizes declaradas sob a égide desses direitos.

Acentua-se que esse enquadramento na forma de combate parece soar como uma estratégia de recusa a toda e qualquer iniciativa de degradação individual ou social. Essa concepção sugere um olhar mais atento às radicalizações ideológicas de diferentes linhas e correntes políticas, externadas em formas de cancelamentos e lacrações de ideias e de indivíduos, hoje tão recorrentes nas redes sociais. Entende-se que a educação escolar, aventada neste recorte do Currículo Paulista, deva atuar no sentido de desconstruir esse estado de animosidade, de viés ideológico, por meio do “combate” à disseminação midiática do discurso do ódio, o que demandaria investimentos formativos acerca da dominação exercida pelas mídias sociais.

Portanto, entende-se que a propositiva de “combater” seria uma ressonância das investidas do extremismo radical, com vistas ao enfrentamento combativo por parte do estudante do Ensino Médio ao ódio e à intolerância, aspectos indutores de cisões sociais. A Habilidade (EM13CHS504), pelo menos da forma como foi concebida e redigida, pressupõe que se empenhe uma leitura pela qual pode ser entendida como um investimento supostamente formativo, uma vez que incide sobre os pressupostos educativos de análise e avaliação. Observa-se, por conseguinte, que, quando aplicados esses pressupostos a questões pontuais no âmbito da ética e da política, sugere-se que o estudante possa avançar socialmente, mesmo em um ambiente marcado por profundas transformações científicas e tecnológicas, tal como sublinha a proposta do objeto do conhecimento do componente curricular Sociologia.

### **3.3.3 As propositivas pedagógicas e a sobreposição didática da “cultura digital”**

Neste segmento, pretende-se, por meio do método HO, inferir possibilidades, ou não, da apropriação do pensamento crítico por alunos do Ensino Médio, tendo-se em vista que, no Currículo Paulista do Ensino Médio, as “Situações de Aprendizagem” (SA) do Caderno do Professor da área de CHSA – Sociologia (SÃO PAULO, 2021), em suas pretensões pedagógicas, reafirmam as normativas da BNCC (BRASIL, 2018) com base no desenvolvimento de habilidades e competências. Salienta-se que, por questões metodológicas, se optou por submeter ao método hermenêutico objetivo as SA 3 e 4, pois ambas versam sobre a Competência 1 do

Currículo e Habilidades EM13CHS105 e EM13CHS106, as quais estão, prioritariamente, vinculadas ao objeto desta pesquisa.

A análise do título da atividade “Situação de Aprendizagem 3”, a princípio, já denota que esta não comporta a ideia tradicional da educação escolar pela qual a situação de ensino era mediada pela atividade docente, pois, nessa estrutura educacional proposta no currículo, o processo pedagógico está de antemão prescrito na SA. Entende-se que o documento apresenta uma concepção didática na qual está incutida uma instrumentalização educacional concebida de forma sistematizada e circunscrita. A sequencialidade da atividade aponta, também, para um direcionamento em cujas diretrizes, passo a passo, está subentendido um controle intencional da atividade pedagógica e, portanto, falseando o caráter emancipatório e protagonista do aluno.

Tem-se uma codificação das ações pedagógicas, o que caracteriza uma centralidade educativa cujo alvo de ação não se encontra nos atores diretamente envolvidos no processo, aluno e professor mediador, ou seja, esta convergência pedagógica segue um direcionamento normativo tal como já foi demonstrado na organização curricular do programa educacional, caracterizando uma institucionalização das práticas pedagógicas. Deduz-se que, na educação escolar, ao tomá-la como uma atividade formativa de interação entre sujeitos, tem-se uma contradição, pois, à medida que a atividade docente se esvazia em seu papel mediador, entende-se que a tradição pedagógica seja subjugada pelas propositivas da SA, sendo esta última a única orientadora da mediação formativa.

A atividade SA 3 traz como tema “Desejos e ambiguidades do desenvolvimento científico, tecnológico e humano” (SÃO PAULO, 2021, p. 158). A análise hermenêutica aponta, aqui, os paradoxos de uma condição de desejar algo do mundo contemporâneo, contudo, desvenda uma contraposição nessa manifestação, pois, à medida que o desenvolvimento tecnocientífico comporta ambiguidades em relação aos desejos, veicula o cuidado de se buscar certo equilíbrio entre o atendimento aos desejos e o refletir sobre as implicações decorrentes do desenvolvimento a qualquer custo como características da sociedade contemporânea. Significa que o desejo de emancipação não se concretiza em função do progresso acelerado, pois as implicações resultantes desse processo de transformações, que a todos implicam, não devem ser desconsideradas sob pena de ver o gozo momentâneo ser superado por implicações sociais, conforme já preconizava a *Dialética do Esclarecimento*:

Se o esclarecimento não acolhe dentro de si a reflexão sobre esse elemento regressivo, ele está selando seu próprio destino. Abandonando a seus inimigos a reflexão sobre o elemento destrutivo do progresso, o pensamento cegamente

pragmatizado perde seu caráter superador e, por isso, também sua relação com a verdade. (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 13).

Evidencia-se que o caráter parcimonioso do conceito de ambiguidade pode ser pensado como um sopro de criticidade, porém, é necessário pensar na integração como exercício da cidadania e como um desejo pessoal de participação em um ambiente produtivo marcado pela disseminação do progresso como meio de equidade social, o que, segundo interpretação deste pesquisador, reperia novamente a contradição.

O desenvolvimento da SA em suas proposições de atividades passa a ser visto como condição a propiciar o entendimento interpretativo da sequencialidade, tal como indica o método HO, uma vez que, quando das incursões acerca da apresentação de sua estrutura, se deduz que se trata de uma questão ainda em aberto quanto à hipótese de apropriação do pensamento crítico. Destaca-se que esse estado de oscilação perdura na abordagem acerca das categorias na proposição da atividade (Quadro 4), uma vez que estas, segundo a interpretação, não estariam compatíveis com critérios específicos pelos quais se estruturam os referenciais históricos das *Humanidades*. Depreende-se que, como a articulação da teoria com a prática se desenvolve em processo, a situação problema proposta na SA se converte em algo externo para se chegar a uma resolução pelos estudantes por meio de decisões tomadas por eles, porém, de forma, mais uma vez, pragmática.

Essa organização estrutural de caráter pragmático acaba por limitar ou desqualificar a crítica em seu caráter negativo, à medida que traz dificuldade em suas abordagens do ponto de vista pedagógico, pois sua operacionalidade prescritiva se torna um imperativo, levantando-se assim, outro problema: até que ponto a sequencialidade da SA vai dar-se de forma prescritiva? Levantar esse questionamento seria considerar a possibilidade de entender até que ponto esse caráter prescritivo pode limitar a ação pedagógica, bem como as intervenções do estudante, já que o programa educacional o coloca na condição de protagonista.

Merece destaque a noção de progresso que aponta certa contradição de caráter negativo na análise do próprio processo de concepção pedagógica proposta na organização curricular do programa educacional. Na AS, caracterizada pela materialidade daquilo que foi concebido na organização curricular (Quadro 4), a hipótese se reproduz, pois se investe em potencialidade crítica ao problematizar “os desejos e as ambiguidades” de um lado, enquanto, de outro, se limita esse potencial em função de caráter prescritivo.

Portanto, entende-se que a potencialidade de crítica negativa na SA foi apenas projetada, pois a estratégia pedagógica conformada com uma prescrição fechada em sua estrutura e

orientada pela “cultura digital”, propondo um protagonismo do estudante muito em função de ser inteirado às TDICs, o habilita a resolver diferentes problemas da contemporaneidade.

A Situação de Aprendizagem 3 está disposta no material de apoio (Professor e Aluno) em forma de sequência didática, subdividida em cinco momentos (1º, 2º, 3º, 4º e momento final), caracterizando um sequenciamento das atividades propostas delineado pelo objeto do conhecimento: “consequências do progresso para sociedade: na tecnologia, no trabalho e no meio ambiente” (SÃO PAULO, 2021, p. 158). Ao apresentar uma análise de fragmentos textuais no 1.º momento que versam sobre os impactos do progresso tecnológico, infere-se que estes estão direcionados, de antemão, às tratativas dos aspectos implicadores, deixando pouco espaço para a reflexão crítica dos estudantes.

Ao aplicar uma estratégia metodológica de caráter pragmático para a ação pedagógica, o viés de orientação no Caderno do Professor sugere que se atente aos impactos do desenvolvimento tecnológico, porém, sem nenhum aprofundamento sobre a temática. Esse direcionamento caracteriza, assim, certo pragmatismo pedagógico, contradizendo o caráter de protagonismo autônomo por meio do desenvolvimento da competência crítica do estudante.

Quando se atribui, no fragmento, o aspecto crítico, não se vislumbram elementos de uma ação pedagógica no âmbito do desenvolvimento dessas potencialidades, à medida que o ensino programado, como o pragmatismo algorítmico em que se vê certo grau de abstração do estudante como interlocutor entre si e as TDICs, tem no objeto de análise (fragmento) a apresentação ou reprodução do que foi criado em uma situação anterior. Questiona-se então: seria possível, neste formato de pedagogia programada, apresentar o problema em condições não demasiadamente explícitas? Embora, na sensibilização do tema, possa haver a possibilidade de intervenção pedagógica pela qual se propõe algo criticamente elaborado, de modo a abrir alguma perspectiva nesse sentido, a forma pela qual está concebida a proposição pedagógica, a potencialidade crítica do ponto de vista imanente não avança, pois o esquema interpretativo está dado de modo a que a possibilidade da crítica se limita à medida que os questionamentos no fragmento, por si sós, denotam algum juízo de valor na apreciação negativa do progresso.

Das proposições pedagógicas em forma de análise de fragmentos, depreende-se que embora, siga a diretriz pedagógica anterior, o segundo fragmento, versando sobre as consequências do progresso no mundo trabalho, apresenta relativa coerência quanto ao baixo potencial crítico da sequência didática, porém, com informações menos explícitas. A mesma atenuante de direcionamento se aplica ao terceiro fragmento ao inferir proposições pelas quais o estudante dialoga com o objeto, embora em graus diferentes de direcionamento da crítica.

As proposições de atividades no 1º momento não avançam no âmbito da análise reflexiva e se dão sob a forma de questões superficiais, cuja habilidade para sua resolução compete apenas a identificar informações explícitas no texto (SÃO PAULO, 2021). Logo, remete-se à reposição de uma hipótese inicial, por meio da qual não se pode constatar a apropriação do pensamento crítico, à medida que se observa certa obstrução dessa potencialidade, em razão de as atribuições didáticas do programa estarem empenhadas, prioritariamente, em conformidade com a “cultura digital”.

As contradições já levantadas no diagnóstico inicial se dão no âmbito da didática, isto é, as inserções de reflexão sobre a “discutível univocidade do progresso” e as mobilizações percebidas na habilidade “Identificar, contextualizar e criticar tipologias evolutivas e oposições dicotômicas”, nos fragmentos textuais, estão direcionadas de forma operacionalizada. Mesmo que apontem certo caráter negativo acerca do desenvolvimento científico e tecnológico, não se mostram potencialmente capazes de alavancar as supostas pretensões formativas do estudante como protagonista de seu conhecimento, sobretudo, quando se propõem questionamentos acerca das ambiguidades desse progresso.

Dessa forma, entende-se que a sequência didática empenhada no 2º momento, ao propor a ampliação da SA para outros componentes da área por meio de inserções midiáticas via TDIC, sobrepõe ao pensamento crítico (SÃO PAULO, 2021). Embora, no objeto apresentado sobre as propostas nas habilidades com vistas ao seu desenvolvimento, se depare com maior elaboração de conteúdo crítico, evidencia-se certa restrição à potencialidade crítica, caracterizando, assim, a contradição já acentuada. Vale ressaltar que esses encaminhamentos observados pelo método hermenêutico objetivo apontam para certa coerência.

A forma pela qual foi concebida a didatização por que se restringe a potencialidade do pensamento crítico, constata-se também na mediação docente da educação escolar que se reduz à medida que o suposto protagonismo do aluno possa ser encaminhado, ou conduzido, mesmo que de forma falseada, pelo próprio material didático. Portanto, o que se verifica é o predomínio da forma delimitada por imperativos da sobreposição didática da SA à ação pedagógica mediadora sobre o objeto, já em seus objetivos (GRUSCHKA, 2009; CARVALHO, J., 2013).

Esse condicionamento didático de transgressão da pretensão aventada se reafirma na sequência da SA em seu 3º momento, na proposição de produção de um “Artigo Científico” por parte dos alunos do 1º Ano do Ensino Médio (SÃO PAULO, 2021). Existe certa banalização da ciência, em função da horizontalização atribuída à educação básica, posto que os saberes adquiridos ou produzidos pelos potenciais formadores acabam por se reduzirem a uma

equivalência sintomática de um sistema educacional que torna a produção científica exequível, porém, em uma escala inferiorizada em seu caráter formativo.

Ao investir o método hermenêutico objetivo na sequência das proposições didáticas do Currículo Paulista, embora o programa educacional pontue a necessidade de prestar atenção às ambiguidades do progresso, a forma administrada como essas, inseridas nas sequências didáticas, não autoriza a diagnosticar a formação por parte do estudante com potencial crítico, como se espera das CHSAs. Esse didatismo caracteriza um projeto educacional concebido a partir de uma racionalidade tecnológica pela qual o estudante, por meio de inserções da “cultura digital” (*links* e códigos), supostamente seria capaz de desenvolver as competências levantadas na contemporaneidade marcada pelo predomínio das TDICs.

Além disso, entende-se que esses imperativos técnicos da “cultura digital” na educação escolar, alinhada à horizontalização pedagógica, caracterizam e reafirmam uma contradição absoluta, pois as “ambiguidades do progresso científico e tecnológico”, quando colocadas no objeto de estudo de forma não trabalhada pedagogicamente pelo pensamento crítico, não materializam a atuação contra a proliferação de pós-verdades, muitas vezes, revestidas de visões ideológicas não formativas, propiciando espaço para o florescimento de concepções totalitárias ou não democráticas.

No 4º momento, a AS, assim como no momento anterior, investe no caráter interdisciplinar, pondo em evidência que, nesta organização curricular, deva existir sincronia pela qual a sequência didática esteja em constante diálogo entre os componentes da área (SÃO PAULO, 2021). Todavia, esse aspecto, como mediação didática prescrita pelo programa e materializada no Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2020), caracteriza-se por uma superficialidade do objeto em função da sua fragmentação. A competência aventada na atividade para o estudante passa a ser um meio na resolução de problemas contemporâneos, entendidos como imersão na “cultura digital”.

Ao dimensionar a realidade formativa do aluno em sua escolaridade (1º ano do Ensino Médio), como sugere o documento curricular, pondera-se a direção a que tenderia a apropriação conceitual destes estudantes acerca da dicotomia (bárbaro/civilizado), quando se investe em estudos com bases em fragmentos textuais e imagens. Não se descarta que esse reducionismo analítico fragmentado desemboque na forma estereotipada de tratamento das dicotomias. Assim, o programa justifica o foco menos em função do conteúdo e mais em razão da competência, pelo fato de que a sociedade moderna está alinhada aos mecanismos da “cultura digital”, devendo acompanhar o pragmatismo operacional que a caracteriza.

Há prevalência da necessidade constante de empreendimentos tecnológicos na execução das atividades propostas na SA, sob pena de não se concretizar sua realização em grande parte delas: a demanda por instrumentos das TDICs se torna aspecto determinante no desenvolvimento educativo no ensino básico, o que, por sua vez, demanda investimentos financeiros em aparatos tecnológicos que, muitas vezes, não atendem às necessidades pedagógicas.

A efetivação dos objetivos propostos alude ao seguinte questionamento: os estudantes da série em questão serão realmente capazes de concluir as resoluções das SA por meio das proposições/instruções engendradas no documento curricular, tendo-se em vista as dificuldades estruturais ou didáticas diagnosticadas pelo método HO? À vista disso, reafirma-se que a imanência da crítica, novamente, põe a descoberto a inviabilidade de as pretensões formativas se efetivarem, pois a essa está atribuída a necessidade de autonomia do estudante, mas fica condicionada à adaptação ao pragmatismo operacional da sociedade da informação. Essa ponderação se torna problemática e leva a questionamentos sobre a apropriação do pensamento crítico pelo aluno quando ele se depara com situações problemas e não estiver assistido pelo dirigismo instrucional, tal como se propõe no programa educacional disposto nesse currículo.

No fechamento da AS, em seu momento final, a própria modalidade didática, afinada aos pressupostos da “cultura digital”, propõe a produção de uma mídia digital em forma de documentário (SÃO PAULO, 2021). No direcionamento didático conclusivo da SA, espera-se que os estudantes produzam um vídeo curto sobre os “benefícios” que o progresso trouxe para as sociedades em termos de tecnologia, trabalho e meio ambiente. É importante que o foco atribuído ao progresso (problemas causados por ele), como estudado nesta atividade, “em alguma medida transpareça no vídeo” (SÃO PAULO, 2021, p. 164). Como forma de socialização do produto final, cuja sequência didática acena para as redes TDIC como forma de normatização das redes sociais na educação básica, “os vídeos devem ser publicados nas redes sociais da turma e marcados com a **#currículopaulistaCHS** (*ibidem*, p. 164).

Dessa forma, entende-se que, ao grafar os “benefícios” em negrito na orientação didática acerca das ambiguidades do progresso, fica evidenciado que os aspectos positivos se destacam quanto aos problemas, embora estes últimos, segundo a prescrição, devam aparecer de alguma forma. Na efetivação do aspecto socializador do produto da atividade, ao se determinarem a forma e o meio nas redes sociais, tornam-se imprescindíveis as TDICs, o que mostra o caráter publicizador intencional previsto no material didático.

A utilização de recursos midiáticos das TDICs como *links*, códigos de leitura digital, #, entre outros, caracteriza e evidencia a concretização de um dirigismo pelo qual as ações pedagógicas são mediadas pelo programa, estruturado de acordo com as premissas tecnológicas

do mundo digital. Assim, a análise hermenêutica remete a uma contradição latente do processo educacional, visto que ele não permite que a potencialidade crítica presumida se concretize e que o ordenamento de ação pedagógica pragmática de forma tutelada suplante a possibilidade de autonomia e protagonismo do pensamento crítico.

Dessa forma, entende-se que a priorização das linguagens tecnológicas seria uma forma de justificar tal autonomia por meio da integração à “cultura digital”, porém, as possibilidades de desenvolvimento do pensamento crítico abertas pelas proposições curriculares apresentadas se retraem ou são fechadas pelo dirigismo didático. O caráter de imersão digital verifica-se no objeto e na forma da questão de vestibular apresentada no momento final, caracterizando um treinamento técnico para a resolução de problemas da sociedade da informação, tal como foi atribuído às linguagens das TDICs em todo o processo didático do desenvolvimento da Situação de Aprendizagem 3.

A Situação de Aprendizagem 4, cuja situação problema acerca da “compatibilidade entre desejos e exercício da cidadania” tratado nas SAs anteriores, embora se repita na Competência 1, traz no tema “Múltiplas linguagens de fomento da proatividade: acesso e uso da informação” o aspecto fundante de problema da pesquisa, pois lida com as diversas facetas da “cultura digital” no desenvolvimento da sequência didática. Essa condição está referendada na Habilidade (EM13CHS106), cuja pretensão está na utilização, por parte do estudante da primeira série do Ensino Médio, das “linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética” (SÃO PAULO, 2021, p. 165).

Embora já tenha sido objeto de análise investida sobre a organização curricular (Quadro 2), a habilidade proposta se apresenta como pretensiosa em demasia já no início da orientação pedagógica à atividade docente. Entende-se que, na proposição da SA, se busque certa responsabilização dos alunos, por meio de uma informação acerca da avaliação externa PISA sobre os resultados obtidos, visando, talvez, que se crie uma proatividade no estudante no sentido de reverter um quadro visivelmente negativo (SÃO PAULO, 2021).

No 1º Momento da sequência didática, o dirigismo didático se evidencia na reprodução da estrutura do documento ao propor que o estudante observe os vícios da linguagem nas redes sociais, pela qual o “internetês” está relativizado como se esse fosse parte de uma “nova linguagem”. Ao sugerir, na resolução da tarefa deste momento da AS, que se crie uma manipulação (*fake*) como forma de sensibilização dos estudantes acerca dessa prática comum nas redes sociais, nota-se que a atividade pressupõe uma potencialidade pouco crível neste momento da realidade escolar. Espera-se, pois, que ocorra um desenvolvimento crítico por meio de

simulações pelas quais, de forma hipotética, o discente seria capaz de distinguir crítica e eticamente, desconsiderando o contexto social que o cerca, cujas inserções midiáticas passam a ser determinantes em seus comportamentos sociais e culturais, inclusive, os escolares.

O 2º momento dessa sequência didática propõe que o estudante resolva questões sobre dois tipos de fontes acerca do PISA, sendo um texto retirado do *site* do INEP e um vídeo disponível na rede social *Youtube*. Essa abordagem, enquadrada nos moldes preconizados no desenvolvimento de competências pautadas pela “cultura digital” quando direciona a ação pedagógica do professor a “orientar os estudantes sobre a tarefa, que se constitui na resposta das perguntas disponíveis no material do estudante, de forma crítica” (SÃO PAULO, 2021, p. 167), leva ao seguinte questionamento: qual seria a forma de crítica que se pretende, quando se percebe que a própria didatização prescrita reduz essa possibilidade, à medida que esse direcionamento, por si só, coloca em xeque tal pretensão? Entende-se que, quanto ao critério metodológico, o questionamento derivado da análise empreendida sobre uma proposição pedagógica seria, no mínimo, a resolução de um simples problema, corroborando a reprodução da estrutura de modo a repor a contradição pretendida no programa.

Avançando para o 3º Momento, na busca por interdisciplinaridade, cujo pressuposto está na utilização de linguagem das TDIC a exemplo do Aplicativo Google Maps, o caráter de mundo digital não se descola, pelo contrário, intensifica-se. Embora essa etapa da SA se apresente de forma mais complexa, a exemplo da análise de gráfico da OCDE sobre a posição dos países participantes conforme os últimos resultados do PISA, seguido de pesquisa e elaboração de um mapa social interpretativo, o dirigismo didático acerca das competências no uso de diferentes linguagens, sobretudo, as digitais, não se vislumbra aqui, nem mesmo um tipo da suposta autonomia e protagonismo pretendidos no programa educacional.

Entende-se que as aspirações potenciais de um pensamento crítico sejam suplantadas por procedimentos de controle da atividade educativa, demonstrando que as pretensões do exercício da cidadania aventadas na BNCC se dissipam pelos mecanismos didáticos da “cultura digital”, os quais cumprem o papel de integração dos estudantes por meio da pedagogia das competências (PERRENOUD, 2000), pautada na resolução de problemas do “mundo digital”.

Esse caráter de imersão digital no processo de didatização da ação pedagógica se aprofunda no 4º Momento. Para além da utilização das linguagens digitais pelos estudantes para resolução de tarefas e elaboração de produto final, na sequência didática propõe-se discutir os mecanismos ideológicos parciais ou imparciais da sociedade da informação. Como meio de sensibilização dos estudantes, no direcionamento didático da ação docente, o documento diz que este

[...] deve explicar aos estudantes que a difusão das Tecnologias de Informação e Comunicação Digitais (TICD) tem sido um fator preponderante nas transformações socioeconômicas da atualidade, impactando as relações humanas nos mais diversos campos da vida cotidiana (política, cultura, economia, trabalho, saúde, educação, ciência, entre outros). Nesse processo, o desenvolvimento da internet vislumbrou um importante avanço tecnológico na construção de uma sociedade democrática, baseada na produção e circulação do conhecimento, com garantias de acesso universal à informação e à liberdade de expressão para todos. No entanto, esse mesmo potencial esbarra em problemas ainda vigentes em muitas sociedades, como a desigualdade. (SÃO PAULO, 2021, p. 171).

Ao direcionar que a ação docente “deve” atuar como legítima defensora das prerrogativas das TDCIs, o dirigismo didático evidencia que a mediação esteja a serviço da propagação dos supostos “benefícios” da “cultura digital”, tal como se deu no Momento Final da SA 3. Embora, na explanação, apareça uma breve menção ao aspecto negativo, esta não se equivale, de forma comparativa, a todos os investimentos positivos empenhados.

Ao propor que os estudantes analisem pontos de vistas de pensadores sobre o tema, que se contrapõem acerca de que, se “A Internet é potencialmente um instrumento democrático”, se poderia supor que se trata de um empreendimento crítico de caráter negativo. Entretanto, ao enfatizar um ponto de vista que pode ser considerado apologético quanto à democratização da internet como Pierre Levy, a possibilidade crítica não se efetiva (SÃO PAULO, 2021). Ao avançar para o aspecto interdisciplinar da área e a resolução de tarefas da SA, percebe-se que predomina a fragilidade quanto ao resultado formativo pretendido, pois, de um lado, se vislumbram potencialidades formativas por meio da tecnologia digital e, de outro, entende-se que, para além das desigualdades de acessibilidade dos estudantes da escola pública, o dirigismo didático estabelece o sentido da racionalidade pragmática caracterizado pela fragmentação e didatização. Deduz-se que essa didatização, no intuito de ressaltar, de forma deliberada, os benefícios da “cultura digital”, sem a devida ponderação crítica, portanto, com viés tendencioso, acaba por falsear o que poderia ter de desenvolvimento cognitivo de caráter crítico.

Corroborando o sentido de arregimentação didática curricular com fins de administração das ações pedagógicas no ensino básico, o Momento Final da SA 4 do componente de Sociologia se apresenta como meio de referendar o caráter administrado e um tanto enviesado, assim como o foi todo o percurso da sequência didática. Esses traços se evidenciam ao propor de forma direcionada (SÃO PAULO, 2021, p. 173) que o professor

[...] Focalize os resultados do PISA, a forma como são divulgados na mídia e como isso pode ser um instrumento que propaga informações manipuladas, que nem sempre condizem com a realidade. Chame-os à reflexão sobre suas responsabilidades estudantis e como sua proatividade com os estudos e demais áreas podem ser um diferenciador frente a ação da mídia mal-intencionada ou sensacionalista.

Sugere-se que, ao pontuar a proatividade dessa forma, se denota um raciocínio enviesado quanto à divulgação do resultado de uma avaliação externa como o PISA, com vistas à sua deslegitimação, o que confirma a hipótese levantada a princípio acerca do reducionismo do desenvolvimento da potencialidade crítica. Embora, metodologicamente, não se apele às inferências contextualizadas, nesse caso específico (contextualizado) se observa que ao caráter administrado se aplica o sentido da intencionalidade pela qual, mesmo que de forma sutil, ao recorrer ao PISA para exemplificar uma suposta manipulação dos resultados por parte da mídia, se faz uma defesa deliberada da política educacional vigente.

Para além do didatismo dirigido evocado de forma única, com viés de legitimação de pontos de vista que sustentem as prerrogativas pedagógicas da “cultura digital”, isso é feito em detrimento de algo que possa soar como um contraponto a essa priorização. Assim, a questão problema da SA “Como meus desejos podem ser compatibilizados com a cidadania?” seria resolvida por meio da integração pura e simples do estudante do Ensino Médio à lógica do “pensamento computacional” na resolução de problemas característicos da sociedade da informação, a exemplo da postagem da produção final (infográfico) nas redes sociais #currículopaulistaCHS.

Portanto, o procedimento didático da SA, cujo planejamento curricular constitui um meio administrado, de forma a não abrir potenciais investimentos pedagógicos de caráter crítico como debates acerca das manifestações midiáticas (imparcial, parcial e ideológico), termina por jogar contra a apropriação do pensamento crítico. Ao se estabelecer, prioritariamente, como mecanismo educacional voltado para as atribuições de competências pragmáticas das TDICs, depreende-se que, tomando por diretriz para análise interpretativa o componente curricular Sociologia, não se vislumbra a apropriação do pensamento crítico pelos estudantes do Ensino Básico.

#### 4 EDUCAÇÃO DIGITAL, REDE SOCIAL E O PENSAMENTO CRÍTICO EM SUAS POSSÍVEIS INTERFACES

*Uns anjos tronchos do Vale do Silício  
Desses que vivem no escuro em plena luz  
Disseram: Vai ser virtuoso no vício  
Das telas dos azuis mais do que azuis*

*Agora a minha história é um denso algoritmo  
Que vende venda a vendedores reais  
Neurônios meus ganharam novo outro ritmo  
E mais, e mais, e mais, e mais, e mais*

*Anjos Tronchos (VELOSO, C., 2021)*

Em que pese não ser o objeto central desta pesquisa, a ênfase na abordagem acerca das redes sociais nas páginas que seguem se explica pela proporção que tomou em suas representações socioculturais, essencialmente, quando do alvorecer do século presente. Como ação social intensificada pelo advento da “realidade virtual”, cuja adesão se encontra em grande parte representada pelo conjunto de estudantes de ensino básico, a cultura digital por meio do algoritmo se potencializa neste universo sociocultural que, por conseguinte, se projetou e materializou em objeto impactante para esta investigação.

Na exploração das obras que nortearam esse percurso acerca do universo das *big techs*, as hipóteses do prognóstico acerca das compulsões imagéticas recrudescidas com as irradiações, intensificadas a cada disparo da “metralhadora visual” (TÜRCKE, 2010), vão revelando-se, ou seja, o ambiente escolar como parte de um contexto social, reproduz quase automaticamente as investidas do universo algorítmico, visto que estudantes do ensino básico, via de regra, estão na ponta da cadeia do fetiche da mercadoria (virtual), portanto, no alvo dos empreendimentos do “capitalismo de plataforma”.

A estes somam-se as políticas educacionais como desdobramentos estratégicos da ideologia digital, por meio da prioridade didática das TDICs, fomentando, assim, o sedento mercado midiático e o incremento das sobreposições espetaculares. O espetáculo, aqui, perpassa o ambiente virtual presente nos “anjos tronchos” do vale do silício, indo instalar-se, também, no dirigismo didático presente nos documentos normativos da educação nacional, o qual, invariavelmente, reproduz a já aguçada interação do conjunto de estudantes com o audiovisual.

Logo, tem-se uma sincronia entre o “capitalismo de vigilância” e o ambiente educacional, pela qual se consolida a intencionalidade já aventada acerca da reprodução do “pensamento computacional”, portanto, mecânico. Ao apropriar-se do espaço da educação escolar, quando pensado em sua natureza de elaborações refletidas, mediadas pela práxis docente, a chamada inteligência artificial presente no mecanismo algorítmico, triunfa como sistema econômico hegemônico. No entanto, a dialética lembra a possibilidade do devir, tal qual se pensou neste ponto do trabalho, ao cogitar-se em “puxar a alavanca do freio da emergência”.

#### 4.1 O consumo de redes sociais e suas implicações educativas

Neste momento busca-se elucidar, do ponto de vista teórico e do dimensionamento pedagógico, as representações do espetáculo e da sensação incutidas nas redes sociais, considerando, também, as proposições no âmbito da educação por meio digital em seu condicionamento de alfabetização midiática<sup>46</sup>. Este estado de coisas, oriundas da “cultura digital” e demarcado pela subsunção da escrita à imagem, implica um novo estágio quanto ao pressuposto de apropriação de conhecimento por meio da linguagem escrita.

As implicações educativas do consumo das redes sociais por alunos do ensino básico, como proposição de pesquisa acadêmica, pressupõem o diagnóstico de que se está diante de uma situação peculiar, quando se é instigado a considerar a “cultura digital” imersa no “mundo computacional”, como condição *sine qua non* para o desenvolvimento, segundo a BNCC, das competências essenciais de aprendizagem, sincronizadas à contemporaneidade. Essa peculiaridade se alinha à hipótese aludida, à medida que se observam as propostas educacionais serem determinadas pelo estado tecnológico hodierno, no qual as competências digitais estariam hierarquizadas acima da ação pedagógica docente e do *telos* formativo com base na capacidade de abstração pela via da mediação exercida pela figura do professor.

Esse processo de *softwarização* social pode ser determinado a partir das ferramentas de cunho tecnológico empreendidas nas atividades educacionais contemporâneas. Estas passaram a

---

<sup>46</sup> Divergindo do que se tem observado a respeito do desenvolvimento de habilidades em lidar com as TDICs, quando se propõe a fluência em relação aos empreendimentos técnicos neste segmento, inclusive as propositivas da BNCC no tratamento das Competências Gerais da Educação Básica, busca-se, nesta pesquisa, discutir e problematizar as hipóteses de estudantes deste nível de ensino estarem subjugados ao processo de espetacularização e sensação imagética e suas implicações pedagógicas no âmbito da formação crítica em suas potencialidades, sobretudo, das aporias quanto à mediação docente, que se viu ofuscada pela escalada do embate, muitas vezes, contraproducente, no âmbito formativo presente nas redes sociais e na realidade de estudantes do Ensino Médio.

ser o investimento prioritário no orçamento<sup>47</sup>, bem como na retórica com vistas à materialização da propaganda da “cultura digital” como projeto de adequação aos estágios sociocultural e socioeconômico, ambos circunscritos às potencialidades tecnológicas pelas quais foram edificadas as “competências básicas” da educação nacional.

Ressalta-se que a BNCC, embora sustente uma retórica de envolvimento da comunidade escolar em sua construção, ela própria é resultado de uma demanda mercadológica, a partir da qual seria necessário normatizar as ações educativas com base nas necessidades adaptativas da educação à tecnologia digital. O aspecto formativo se estabelece, como visto, de acordo com a promoção de um projeto de vida pelo qual o estudante se torna o agente formulador de suas expectativas ao longo do ensino básico. Assim, o contemporâneo demarcado pela “cultura digital”, aliado a esse direcionamento pedagógico neoliberal proposto no qual o aluno do Ensino Médio seria o protagonista de seu trajeto escolar via projeto de vida, pode incorrer sem maiores óbices na dominação cultural por meio da “sensação imagética” impulsionada pelas redes sociais.

A educação escolar, em sua mediação pedagógica, se depara com um rearranjo das relações que se estabelecem entre os sujeitos (professor e aluno), o objeto de conhecimento e os recursos didáticos inerentes à atividade educativa. A tecnologia digital, nessa correlação, se agiganta ante o arrefecimento da ação pedagógica docente e, por conseguinte, a apropriação crítica se apequena; ao se projetar como protagonista no ambiente de ensino, a “cultura digital” atua no sentido de potencializar sua operacionalidade e, de certa forma, amainar a possibilidade de abstração por parte do aluno do ensino básico.

Quanto a essa disparidade de protagonismo na correlação entre os elementos que compõem o conjunto educativo, entende-se que a contemporaneidade pressupõe uma instrumentalização didática do ambiente de ensino de modo a torná-lo mais próximo daquilo a que o estudante está familiarizado em seu cotidiano. Em vista disso, delega-se para a escola que a linguagem mais compatível seria a digital como forma de aliviar o estudo elaborado com base na leitura de textos e no manuscrito. Entretanto, deve-se considerar que

[...] o ler e o escrever ainda pertencem às técnicas culturais elementares. Não obstante, é indubitável que a tinta se empalidece em cada choque imagético. Ela

---

<sup>47</sup> Conforme o *site* Olhar Digital, a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, em 13/01/2021, lançou o programa Conecta Educação, que prevê investimentos de R\$ 1,5 bilhão para a compra de *notebooks*, *desktops*, rede *wi-fi*, estabilizadores, TVs e outros equipamentos para 5,1 mil escolas. No programa Conecta Educação serão entregues 269 mil *notebooks*, 87 mil *desktops*, 61 mil *kits* do Centro de Mídias (*kit* com TV, suporte, *webcam*, microfone e estabilizador), 5,2 mil carrinhos tecnológicos (plataforma de carregamento móvel), 65 mil *kits wi-fi* com roteador e 3,5 mil *tablets* educacionais, voltados para escolas com alunos portadores de necessidades especiais. Disponível em: <https://olhardigital.com.br/2021/01/13/noticias/sao-paulo-investimento-tecnologia-volta-aulas>. Acesso em: 27 jan. 2021.

não se acerca por meio de empurrões, tal como faz cada choque imagético. É preciso inclinar-se sobre aquilo que está escrito e decifrar suas linhas publicadas em série, sendo que se consegue isso apenas por meio de uma prática contínua e evidente, ao passo que, quando os choques imagéticos se transformam em seus vizinhos, isso se torna tão fatigante quanto o passeio de domingo para o motorista habitual. Há tempos que o mercado de jornais e livros teve que reagir a esse fato. Cada um de seus produtos, que deseja ser observado, deve imitar a técnica do choque imagético, de modo que precisa acercar-se violentamente dos olhos, tal como faz o choque. (TÜRCKE, 2010, p. 284-285).

Essas adaptações, a que diagramadores e editores de jornais e livros (inclusos livros didáticos) foram submetidos, traduzem, em parte, o processo de fragmentação da leitura e seus impactos no desenvolvimento de produções escritas por parte de estudantes do ensino básico. O caráter imagético dos objetos se torna, nesse momento, um pressuposto para que o consumo desse tipo de produto não desapareça, condenando-o à uma sobrevivência precária. Como atenuante desse paradigma digital, considera-se o atributo digital para qualquer tipo de publicação, adaptando-os graficamente às TDICs com vistas à camuflagem da linguagem escrita.

Na escola, essa instrumentalização segue o mesmo percurso, porém, ampliado pelo chamado “pensamento computacional<sup>48</sup>”, pelo qual o atuar refletido ante as complexas aporias a que o estudante é submetido em seu contexto social e cultural é subjugado pelo pragmatismo do algoritmo. As atribuições do exercício de cativar o pensamento por meio da sistematização da leitura, cujo resultado de abstração de informações evolui para um novo pensamento, se perdem em meio às demandas do lúdico – essas novas formas de convencimento do estudante dominado pelo choque imagético, qualquer que seja a versão do objeto em questão.

O procedimento de leitura, não só o procedimento de folhear uma revista, como também o científico, assemelha-se ao *zapping*, que se tornou normal defronte à tela. E os teóricos da mídia, tais como agentes de publicidade, vendem esse estado de emergência como uma nova virtude, como se fosse a libertação da servidão das sequências de letras, que seriam substituídas por uma leitura divertida e espontânea que produziria, em vez dos textos fixos, seus próprios textos de forma criativa. (TÜRCKE, 2010, p. 285).

Corroborando a adaptação da leitura ao espetacular e ao imagético, Türcke (2010) observa o quão fragmentado se torna o ato de ler e quanto essa condição domina as mentes enfraquecidas pelo poder do audiovisual. Essa fragmentação da leitura como estado atento, no qual se projetava certa abstração, prossegue agora, despida de seu potencial de abstração. O

---

<sup>48</sup> Conforme a Base Nacional Curricular Comum, o “pensamento computacional envolve as capacidades de compreender, analisar, definir, modelar, resolver, comparar e automatizar problemas e suas soluções, de forma metódica e sistemática, por meio do desenvolvimento de algoritmos” (BRASIL, 2018, p. 474).

espetáculo midiático se materializa em um engodo pelo qual os leitores informacionais e, sobretudo, os estudantes do ensino básico se transformam em passivos telespectadores de um roteiro pulverizado onde não há espaço para a construção do pensamento refletido e sólido.

Avançando para a questão central da pesquisa, entende-se que um dos aspectos elementares nas práticas educativas contemporâneas está na dimensão tomada pelo consumo das redes sociais por crianças e adolescentes e seus impactos psicossociais, como estudantes do ensino básico. Ademais, quando se projetam para a qualificação da educação escolar prioridades normativas e orçamentárias no âmbito das TDICs, evidencia-se que as instâncias políticas e econômicas almejam certa equiparação entre as transformações decorrentes das tecnologias digitais e ações pedagógicas nas unidades de ensino nos seus diversos níveis.

Essa proposição, como visto, manifestada nos documentos normativos curriculares priorizando recursos das TDIC, porém, apontaria na direção da qualificação educacional, caso não se estivesse situado em um quadro expansivo de deterioração das relações socioculturais, cujo organismo comunicacional de potencialização desse estado de animosidade se faz presente nas redes sociais. Afinal, as mídias sociais, na sua essência de comunicação e abrangência, apesar de algumas iniciativas ainda incipientes<sup>49</sup>, não estão inseridas nos mesmos princípios jurídicos e éticos a que estão sujeitas as mídias jornalísticas tradicionais, embora se possa admitir que as mídias tradicionais tenham desenvolvido o embrião das distorções irrefletidas tão recorrentes nas redes sociais, algo que merece algumas considerações.

Discorrendo sobre o obscurantismo jornalístico presente nas mídias tradicionais, o Professor da FACC-UFRJ Renato Nunes Bittencourt (2016, p. 49-50) afirma que

A mídia tradicional, de maneira geral, além de impedir a real compreensão dos acontecimentos do mundo em sua multiplicidade de problemas e encadeamentos, adapta a realidade concreta ao saber mediano da opinião pública, achatando assim os seus limites epistêmicos; tanto pior, ao invés de atuar como um órgão de esclarecimento social em prol da promoção da emancipação coletiva, o discurso midiático acaba por obscurecer a possibilidade de compreensão da complexidade dos acontecimentos e estabelece uma simplificação maniqueísta dos mesmos. A consciência crítica cede lugar ao pensamento unidimensional, incapaz de compreender as contradições dialéticas da realidade social.

---

<sup>49</sup> Em dezembro de 2020, o *site* de notícias sobre tecnologia do UOL (Tilt) trazia, em seu destaque, uma mudança de postura da rede social por meio de seu diretor executivo Mark Zuckerberg em relação a discursos extremistas como o negar ou subestimar a ocorrência do Holocausto. “O *Facebook* informou, nesta segunda-feira, que está atualizando sua política de discurso de ódio para proibir qualquer conteúdo que negue ou distorça o Holocausto. A empresa de mídia social também disse que, a partir do final deste ano, direcionará as pessoas que procuram por termos associados ao Holocausto ou sua negação a informações confiáveis do *Facebook*”. Disponível em: <https://www.uol.com.br/tilt/noticias/reuters/2020/10/12/Facebook-altera-politica-e-removera-conteudo-que-negue-o-holocausto.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 13 jan. 2021.

Tem-se que a esfera midiática se insere em um contexto mercadológico cujo êxito se sustenta na capacidade de convencimento de setores sociais engajados em determinadas preferências no âmbito da publicidade, do entretenimento e, sobretudo, da ideologia. Assim, na retórica das mídias tradicionais, não há espaço para o desenvolvimento de potencialidades de reflexões críticas em um público marcado pela subserviência a uma ideia, produto ou coisa que o valha. Ademais, o mecanismo midiático se encontra no vértice da pirâmide mercadológica, observando as conjunturas e determinando o direcionamento de tendências políticas e econômicas que se estabelecem, subjetiva e objetivamente, no conjunto social. Segundo Bittencourt (2016, p. 51),

A velocidade vertiginosa da apresentação das informações não condiz com o processo de desenvolvimento cultural dos sujeitos, processo esse que respeita a singularidade do amadurecimento intelectual e o tempo criativo de cada um. A tendência estabelecida na sociedade de informação é exigir da massa receptora a assimilação superficial dos conteúdos das informações, pois o tempo em sua acepção cronológica, no modo de produção capitalista, deve ser otimizado em ações alienadas no trabalho, no consumo de bens adornados pelo fetichismo da mercadoria, na participação falseada na esfera pública como sujeito desprovido de ação cidadã.

Esse condicionamento passivo ante as investidas midiáticas é reforçado a cada novo empreendimento da fábrica de sensações, refletidas no audiovisual em forma de produtos caracterizados e personalizados de acordo com o perfil de uma determinada camada social ou consumidor, objetivando conquistar sua empatia, a qual já se encontra devidamente engajada. As subjetividades se tornam irrelevantes, pois as ações midiáticas simbolizam um projeto de adesão de massa pela qual se desconsideram totalmente as individualidades culturais.

Retornando à centralidade do objeto desta pesquisa, entende-se que as mídias sociais contemporâneas, na carona do sistema midiático tradicional, potencializaram o *modus operandi* de como angariar os setores sociais propensos a alinharem às suas manifestações ideológicas, tão valoradas pelo mercado midiático no processo de disseminação social de sua “pseudocultura digital”. Embora os produtos desse mercado estejam sempre na última linha de inovação tecnológica, portanto, supostamente destinada a uma camada seletiva do conjunto social, percebe-se uma contraposição sociocultural à medida que o acervo digital, devido à sua condição híbrida, alcança todos os segmentos do tecido social.

Compreende-se, pois, que o superdimensionamento da “cultura digital” acaba por indicar certa equidade social quanto à sua acessibilidade, o que apontaria o fato de que as mídias sociais, por sua natureza expansiva socialmente e permissiva quanto às reações subjetivas,

terminariam por agravar o embate ideológico contraproducente no conjunto social e, sobretudo, a dominação psicológica de estudantes em sua maioria vulneráveis à espetacularização e a sensação imagética.

Neste ponto das considerações acerca das implicações educativas pelo consumo das redes sociais, para além do domínio espetacular de natureza mercadológica, o problema se dimensiona em duas frentes. A primeira estaria no recrudescimento das relações interpessoais provocadas e potencializadas por correntes ideológicas divergentes, as quais utilizam argumentações políticas, religiosas, econômicas e culturais cuja estratégia de dominação estaria no subjugo ideológico por meio da sobreposição social de ideias ou crenças. A segunda está implicada diretamente na ação pedagógica escolar, sobre a qual pesa um aspecto psicossocial determinante no âmbito da competência de escrever como fundamento básico da comunicação em todos os níveis da formação educacional. Reafirma-se, aqui, a aporia formativa da atividade educativa no desenvolvimento de competências reflexivas quando desafiadas pelo poder imagético. Sobre as consequências dessa inovação comunicativa, Türcke (2010, p. 291) argumenta:

Toda comunicação realizada por meios técnicos, da carta até a internet, tem caráter secundário, se originou como recurso para superação da ausência e do isolamento; e o cultivo de tais expedientes, para as mais detalhadas formas de arte e de expressão, só logra êxito se partilha algo da privação da qual ela nasceu. Uma comunicação secundária, que se isola totalmente da primária, e que se relaciona com outro ser vivo exclusivamente por meio do correio e de canais técnicos, realiza o estado de coisas da tortura do isolamento. Uma teoria da mídia que considera a forma de comunicação primária como antiquada e a secundária como muito excitante forma de trânsito do futuro, serra o galho da árvore no qual toda comunicação secundária se apoia e o único pelo qual pode permanecer suportável.

Entende-se que essa sobrepujança da comunicação técnica, agora atribuída ao “mundo digital”, não pode representar o desequilíbrio ou a deterioração da competência comunicativa no âmbito da escrita em sua forma analítica e reflexiva. Seja qual for o mecanismo de comunicação (manual ou digital), não deve desconsiderar o seu caráter de pensamento racional de determinada condição da qual essa se originou. No aspecto secundário de comunicação no qual está imbricada a “cultura digital” como essência comunicativa da contemporaneidade, como linguagem educativa e formativa, pressupõe-se uma ação pedagógica em que não se abandone o potencial de abstração tão essencial para o desenvolvimento da escrita. No entanto, o “galho da árvore” serrado pela espetacularização midiática e pela sensação imagética caracteriza um condicionamento de fragmentação do objeto presente no audiovisual, dificultando o

desenvolvimento da comunicação por meio da escrita. Essa condição, quando refletida no ambiente escolar, se torna um aspecto dificultador da competência da escrita, o que, por sua vez, aponta para o problema desta pesquisa quanto às proposições acerca da possibilidade de uma alfabetização crítica midiática.

Esse estado de interação por meio digital na escola impacta, de forma gradual, as relações entre os estudantes quando conectados, ou mesmo quando estes e os objetos de conhecimento são mediados pela tecnologia. Se, por um lado, essa intensa comunicabilidade permitida pelas TDICs parece significar uma condição de alargamento dos laços pessoais entre os estudantes do ensino básico, por outro, as intercorrências oriundas dessas relações, cada vez mais necessitadas de novas inserções comunicativas, se tornam determinantes na segmentação do pensamento e, por conseguinte, da queda de rendimento escolar.

Ademais, a quantidade de laços pessoais expandidos, pouco a pouco, nas mídias sociais, não indica que são consistentes o suficiente de forma a estabelecer vínculos que qualificam as relações de crianças e adolescentes. Essa dependência conectiva com o audiovisual entre os estudantes quase sempre os conduz para diferentes ambientes midiáticos das redes sociais à procura de novas e aprazíveis sensações. Portanto, a necessidade comunicativa estimulada pela “cultura digital”, associada à busca de novas interlocuções imagéticas por alunos que frequentam o ensino básico, pode ser considerada elemento de uma complexa configuração sociocultural, cujos desdobramentos impactam sobremaneira as ações educativas.

Esse estado de dependência digital se projeta de tal forma, principalmente sobre adolescentes estudantes do Ensino Médio, que aponta para uma necessária condição ininterrupta de conectividade, afetando, inclusive, necessidades fisiológicas como o sono, por exemplo. Segundo Zuin e Zuin (2018, p. 421),

A ausência de separação entre os estados de sono e vigília pode engendrar, no caso dos estudantes, distúrbios não apenas do sono, como também dificuldades significativas para a manutenção da concentração nos estudos dos conteúdos escolares. Não por acaso, a sensação de ansiedade dissemina-se de tal maneira que se torna quase insuportável, parecendo ser minimamente arrefecida caso se tenha nas mãos algum aparelho que permita a constatação *online* de que não se está sozinho.

Os sintomas compulsivos, como a interrupção do sono, manifestados por alunos dessa faixa etária (adolescência), de acordo com esses pesquisadores, devem ser entendidos como um problema de natureza psíquica, cujos danos para o desenvolvimento educacional se evidenciam à medida que podem ser caracterizados por aquilo que Türcke (2010) identificou como sendo

características da “distração concentrada”, passíveis de intervenções terapêuticas sob pena de se tornar um déficit de atenção irreversível. Ademais, “todos precisam de distração. A distração mais tranquila é o sono, no qual o organismo ajusta totalmente o seu autocontrole desperto e objetivo que foi denominado eu” (TÜRCKE, 2010, p. 263). Ao antepor a vigília ao sono, quebra-se a naturalidade de reposição psíquica e física, necessária para o desempenho escolar.

Portanto, registra-se um modo de total dispersão, em virtude dos constantes choques audiovisuais que, pela sua intensa atividade sensorial, determinam que os estudantes do ensino médio, vorazes consumidores dessas sensações imagéticas, não evoluam para uma condição pela qual se formam elementos conceituais essenciais ao desenvolvimento da atividade educativa.

A respeito, podem-se identificar, sob as lentes das análises de Türcke (2010), implicações físicas e mentais nas vítimas da “distração concentrada”, como no caso dos trabalhadores das fábricas, mártires das necessidades acumulativas da produção em massa capitalista.

O deixar-se impulsionar físico ou mental, o estado de relaxamento distraído é, visto dessa forma, como uma forma preliminar de sono, na qual o “trabalho” *agora entendido como compulsão imagética* regressou ao sono, o que significa que nunca cesso totalmente o processamento do que fora vivenciado no estado de vigília. [...] Porém, a formação social moderna interveio no ritmo natural de produção da tensão – e de sua redução –, da concentração e da distração, de uma maneira inaudita. (TÜRCKE, 2010, p. 263, grifos nossos).

As tensões empreendidas pela sociedade contemporânea marcada pela “cultura digital” trazem o seu ônus para a educação escolar, pois os impactos oriundos da reverência ao audiovisual se tornam algos da atenção necessária até mesmo para o desenvolvimento das denominadas competências essenciais que permeiam as diretrizes dos programas educacionais, a exemplo da Base Nacional Curricular Comum.

Salienta-se que iniciativas diretas das instituições de ensino no sentido de dirimir esse estado vicioso causado pelos choques audiovisuais, como medidas de controle do uso indiscriminado do aparelho celular, não têm apresentado resultados significativos no Ensino Médio. Isso se explica, primeiramente, pelo fato de que a sensibilização de estudantes neste nível de ensino para o uso pedagógico do aparelho celular, quando a iniciativa parte de professores e gestores, perde sua sustentação em pouco tempo devido ao agravamento das relações na

abstinência. Segundo, porque, por força da legislação federal, não existe um mecanismo jurídico<sup>50</sup> que possa delimitar o porte e o uso dos aparelhos celulares em sua condição escolar.

Ressalta-se que, afinados às proposições da “cultura digital” e do “pensamento computacional” prescritos na BNCC, os currículos das redes de ensino básico trazem, em suas atividades didáticas, propostas de pesquisas de conteúdo em diferentes áreas do conhecimento, as quais têm sua funcionalidade ativada somente quando submetidas à aplicativos de leitura de códigos, presentes nos instrumentos das TDICs. Em decorrência, na atividade educativa, em conformidade com as normativas curriculares previstas na Base, não se vislumbra qualquer forma de ações pedagógicas que não concebam as tecnologias digitais como parâmetro de desenvolvimento educacional na contemporaneidade.

Reafirmando a preocupação cabal desta pesquisa em não questionar o uso de recursos e linguagens tecnológicas de natureza digital na atividade educativa, mas dar voz à preocupação sobre as implicações educacionais do consumo das mídias sociais por estudantes do ensino básico, aventa-se um aspecto que, assim como os demais implicadores destacados anteriormente, se tornou crucial nas relações humanas propagadas na rede social. Trata-se do narcisismo nas redes sociais, porém, diferente da concepção mitológica original<sup>51</sup>: o espelho que está materializado na rede social projeta a imagem do eu por meio da visualização dos outros internautas.

Como sintoma deste processo, percebe-se que, em sua maioria, as inserções midiáticas veiculadas nesses meios de comunicação são objetivadas sempre no sentido de ampliar os horizontes de um determinado aspecto individual, tornando-o socializado:

No contexto de transmissão contínua de notícias, principalmente por meio das redes sociais, estabelece-se um imperativo de sobrevivência: torna-se decisiva a captura da atenção, seja por parte das pessoas, seja por parte dos objetos, ou mesmo das pessoas-objetos. Isto é, faz-se preciso propagandear-se a qualquer custo, pois, na medida em que a propaganda se transforma na ação comunicativa por excelência, ela passa a equivaler à própria presença social. (ZUIN; ZUIN, 2018, p. 422).

---

<sup>50</sup> No ano de 2007, o então governador do estado de São Paulo José Serra (PSDB) sancionou a Lei nº 12.730/2007 (SÃO PAULO, 2007), que proibia a utilização de celulares na escola em qualquer circunstância. A mesma lei, porém, foi revogada dez anos depois pelo governo Geraldo Alkmin do mesmo partido, criando um novo dispositivo legal que liberava o uso pedagógico de celulares por alunos do Ensino Fundamental e Médio, sob a alegação de que era necessário acompanhar as necessidades do tempo corrente, pautadas pela tecnologia digital.

<sup>51</sup> “A mitologia greco-romana legou à humanidade o mito de Narciso, um jovem extremamente belo, que, segundo as profecias, só viveria enquanto não contemplasse a própria imagem. No entanto, certo dia, andando por um bosque, sentiu sede e debruçou-se para beber de uma fonte. Ao perceber a imagem que ali se formou, apaixonou-se por ela imediatamente, sem se dar conta de que era o seu corpo ali representado. O encanto foi tal que Narciso deixou-se ficar à beira d’água perdido em contemplação até perecer de fome e sede” (PINTO, 2009, p. p. 66-67).

Ao banalizar a multiplicação de suas próprias imagens, o indivíduo, cujo raio de ação subjetiva está circunscrito às redes sociais, se projeta para o estado psíquico de sujeição midiática, como se a sua condição particular só fizesse sentido quando compartilhada. Logo, o saciar desse processo narcísico se encontra do outro lado da rede, ou seja, uma necessidade de autovalorização sobrepujada a qualquer outra manifestação que não lhe permita ser refletido pelo espelho das redes sociais. Assim, o estado de dependência determina que este se projeta para o ambiente virtual, simulando ares de autonomia, uma vez que na plataforma poderá sentir a presença objetivada de alguém, que pode ser coisas ou pessoas por meio da publicização do mecanismo das redes.

Ao transpor esse condicionamento para o contexto educacional, pode-se dimensionar o potencial reflexo psicológico provocado pelas mídias sociais em estudantes do Ensino Médio. Atraídos constantemente pelos fluidos dos choques imagéticos, esse contingente de consumidores midiáticos se encontra no raio de alcance das emissões audiovisuais de caráter propagandístico de sua imagem, portanto, vulneráveis em sua militância narcísica. A superação do estado de sensação narcísica para uma condição de abordagem crítica e elaborada do objeto, condição necessária para a formação, também ganha um adversário de peso nesse embate, a “distração concentrada”, pois, a cada novo impulso do choque, este age como pequenas gotículas que servem de estímulos para novas sensações: “De modo fulminante, o choque concentra a atenção num ponto, para poder triturar essa concentração através de incontáveis repetições. O meio de concentração é, propriamente, o meio de decomposição” (TÜRCKE, 2010, p. 266).

Ao dissecar o modo de atenção concentrada no estudante, o caráter dissimulado do audiovisual atua sobre a vulnerabilidade dessa esfera social. Ela age de forma a ocupar o espaço que deveria situar o potencial refletido acerca do objeto. Ao desconsiderar essa ocupação espacial das mentes de crianças e adolescentes, o ambiente de ensino não consegue retirá-los de uma condição de servidão à compulsão imagética e levá-los a um estado razoável de trabalho cognitivo, pois as sensações, ou busca delas, sugerem que, gradualmente, se mantenha o *status* de distração.

Ante essas ponderações acerca do consumo de mídias sociais e suas implicações educativas, segue-se para as tratativas específicas do objeto em si, no caso o *Facebook*, uma vez entendido aqui como o “carro madrinha” das redes sociais por alguns aspectos que devem ser considerados. Com o maior número absoluto de usuários de plataformas sociais, o *Facebook* se apresenta como disseminador de manifestações políticas de tendências ideológicas diversas, propagação mercadológica de ideias e produtos e, sobretudo, no âmbito da esfera social dos estudantes, os quais se encontram no raio de ação dos dois primeiros aspectos, por meio de

postagens e reações quase sempre irrefletidas. Estão diretamente envolvidos psicologicamente com o espetáculo recorrente neste ambiente midiático, portanto, em uma condição de protagonista nas interferências desta aporética relação entre a rede social e educação escolar.

## **4.2 A rede social *Facebook***

Se, nas análises do segmento anterior, se propôs estabelecer uma correlação entre o consumo das redes sociais por parte dos estudantes do ensino básico e seus encadeamentos acerca das aporias no desenvolvimento do pensamento crítico nesse nível de ensino, busca-se, a partir de agora, dar materialidade ao principal veículo de rede social da contemporaneidade, o *Facebook*, no que concerne às suas representações do “ser é ser percebido” no âmbito das interações sociais, quando aplicado ao conjunto das ações de natureza formativa.

Neste subtópico buscam-se estreitar as conexões entre as manifestações da sociedade midiática de cunho digital como um aprofundamento do espetáculo. Abordar-se-á a incorporação das redes sociais como mecanismos de expansão e disseminação do sistema de comunicação pelo qual é possível selecionar seu público alvo. Essa condição de seletividade se projeta já no final do século passado quando as mídias televisivas privadas passaram a representar por meio da mercantilização de suas programações conteúdos consumidos pelas camadas mais abastadas do tecido social.

Embora os mecanismos operacionais de emissão e recepção de mensagens eletrônicas naquele momento histórico (década de 1990) já determinassem uma sobreposição do meio (computador) às articulações da escrita, não se podia conjeturar que, duas décadas depois, as atividades humanas em todos seus espaços estariam tão sobredeterminadas pelo sistema algorítmico. Isto posto, busca-se dar luz às implicações permeadas pela rede social *Facebook* no âmbito do desenvolvimento de potencialidades crítico-formativas, tendo em vista a dimensão sociológica exercida pela comunicação algorítmica no conjunto social e, por conseguinte, nas atribuições pedagógicas.

Ressalta-se, ainda, que, assim como foi acentuado já nas considerações iniciais do capítulo, se reafirma o fundamento de análise do objeto, no caso a rede social *Facebook* como um importante componente da “cultura digital”, em suas representações psicossociais, já que a plataforma que conta com o maior número de usuários, atua no âmbito do funcionamento psíquico e social, impactando substancialmente os estudantes do ensino básico. Ao impactar subjetiva e coletivamente indivíduos nas diferentes esferas do conjunto social, entende-se que a gigante de Mark Zuckerberg não deva ser observada apenas como mais uma possibilidade

pedagógica na educação escolar. Afinal, a literatura produzida na última década acerca da rede social em questão autoriza a sua inserção nas problematizações de uma pesquisa que versa sobre questões educacionais contemporâneas imbricadas pelas TDICs.

#### **4.2.1 Comunicação mediada por computador e a transição algorítmica**

No âmbito das interações cognitivas entre os meios comunicativos e os seus receptores a partir da segunda metade do século XX, a televisão já evidenciava determinadas características de passividade psicológica do telespectador quanto ao meio midiático. Esse passa a ser um sintoma das peculiaridades do audiovisual sobre o qual se materializa o processo de espetacularização, ante ao sistema tipográfico dependente de maior frequência de atenção em sua decodificação.

Ressalta-se que esse caráter de receptividade passiva no qual não se exige do receptor um investimento mental mais elaborado, ou seja, baixa articulação de ideias, não deve ser considerado uma regra quanto às possibilidades de desenvolvimento de competências no âmbito da análise crítica. Se assim o fosse, estar-se-iam nesta pesquisa constatando apenas as aporias educativas de uma sociedade circunscrita pela cultura digital, destituindo, assim, o sentido da alfabetização midiática como estratégia de mediação pedagógica pela qual se vislumbra o desenvolvimento do pensamento crítico com e acerca dessa prioridade da cultura digital.

Já nas últimas décadas do século passado, uma nova realidade midiática conhecida também como “nova mídia”<sup>52</sup>, pela qual se estabeleceu um novo paradigma de mensagens empreendidas para um público cada vez mais diversificado, estabeleceram-se os mecanismos comunicacionais daquilo que seria dimensionado como a cultura digital. Conforme argumentava Castells (1999, p. 414),

Como a cultura é mediada e determinada pela comunicação, as próprias culturas, isto é, nossos sistemas de crenças e códigos historicamente produzidos são transformados de maneira fundamental pelo novo sistema tecnológico e o serão ainda mais com o passar do tempo. [...] O surgimento de um novo sistema eletrônico de comunicação caracterizado pelo seu alcance global, integração de todos os meios de comunicação e interatividade está mudando e mudará para sempre a nossa cultura.

---

<sup>52</sup> Analisando as atribuições da evolução das modalidades midiáticas no final do século passado, Francoise Sabbad (1985) dizia que “a nova mídia não é mais mídia de massa no sentido tradicional do envio de um número limitado de mensagens a uma audiência homogênea de massa. Devido à multiplicidade de mensagens e fontes, a própria audiência torna-se mais seletiva. A audiência visada tende a escolher suas mensagens, assim aprofundando sua segmentação, intensificando o relacionamento individual entre o emissor e o receptor”.

Os novos empreendimentos técnicos da cultura comunicativa, tal qual previa o autor, alcançou proporções tão determinante no contexto atual, que passou a ser entendido na contemporaneidade como o modelo pelo qual as atividades produtivas e culturais, incluso a educação escolar, devem assimilar suas propriedades funcionais sob pena de não se integrar às novas prerrogativas do mundo digital. Assim, a escola passa a ser parte de um amplo sistema de comunicação em rede na modalidade virtual, pela qual as interações deste ambiente de rede passam a ser prioridade nos investimentos políticos e econômicos dos programas educacionais, impactando, sobretudo, o aspecto formativo das atividades educativas, visto que essas estão imperadas pelos mecanismos das TDICs.

Embora as análises realizadas por Castells (1999) nos últimos anos do século passado acerca da expansão das comunicações mediadas virtualmente não vislumbrassem toda a arquitetura contemporânea da cultura digital, já era possível perceber uma quantificação bastante representativa no uso da comunicação virtual em diferentes ramos de atividades como trabalho, entretenimento, política, movimentos sociais, transações financeiras e, por conseguinte, pensava-se também em ações educativas. Quanto às especificidades da linguagem eletrônica no âmbito da comunicação, quando observadas por analistas naquele contexto histórico, o autor salienta que,

Para alguns analistas, a CMC<sup>53</sup>, especialmente o correio eletrônico, representa a vingança do meio escrito, o retorno à mente tipográfica e a recuperação do discurso tradicional construído. Para outros, ao contrário, a informalidade, espontaneidade e anonimato do meio estimula o que chamam de uma nova forma de “oralidade”, expressa por um texto eletrônico (CASTELLS, 1999, p. 448).

Embora não se esteja temporalmente tão distante dessas observações, percebe-se que as interpretações remetidas, uma acerca de certa consolidação da modalidade escrita e outra na linha de nova oralidade, mesmo que na forma escrita, sugerem que se pense como sendo uma manifestação sintomática da carência de estudos quanto aos desdobramentos daquela incipiente realidade virtual. Olhando atentamente para o processo evolutivo da comunicação mediada computacionalmente, observa-se que seus derivados, como aplicativos de mensagens e redes sociais a exemplo do *Facebook*, remetem para uma informalidade manifestada, bem como estes

---

<sup>53</sup>A sigla CMC (Comunicação Mediada por Computador) se aplica às novas emissões que, naquele momento histórico, não contavam ainda com o aparato audiovisual de natureza híbrida da contemporaneidade digital marcada pela cultura digital, cujo pensamento computacional se expandiu para todos os setores da realidade social, ampliando consideravelmente as relações humanas permeadas pelo algoritmo.

se vão adequando ao ambiente formal, à medida que se estabelecem como integradores sociais em potencial.

Para Castells (1999), embora com hipóteses ainda não confirmadas ou inconclusivas em virtude dos poucos estudos sobre esse fenômeno, podia-se perceber certa congruência em relação à CMC. Ela não iria sobrepor-se aos outros meios de comunicação e, ao não criar novas redes, também não alterava, até aquele momento, os padrões sociais vigentes, possibilitando que as inovações investidas aos meios de transporte e comunicação trariam novas possibilidades de interação, à medida que possibilitaria que estas ocorressem em horários alternativos.

O autor (1999, p. 449) ainda destaca que “como o acesso à CMC é cultural, educacional e economicamente restritivo, e continuará assim por muito tempo, seu impacto cultural mais importante poderia ser o reforço potencial das redes sociais culturalmente dominantes bem como o aumento de seu cosmopolitismo e de sua globalização”. Logo, observa-se o quão o pesquisador que, embora alargando suas hipóteses acerca do potencial de elitização das redes de informação, bem como de sua possibilidade expansiva no âmbito de alcance global, ainda relativizava a velocidade da potencialidade da mediação da comunicação pela via digital, na cultura, na economia e, sobretudo, nos programas educacionais tal como se caracterizaram a partir da segunda década do século XXI.

Ressalta-se ainda, que, para além das comunicações escritas, cujas mediações se caracterizam pela CMC, o que irá configurar-se em uma sobreposição social é a autoridade potencializada pela linguagem algorítmica pela qual se projetam as emissões decodificadoras do comportamento social, estabelecendo, assim, uma relação transcendente à linguagem comunicacional na sua forma escrita.

#### **4.2.2 *Facebook*: interação ou monitoramento social?**

Tendo-se em vista a opção metodológica pela qual se busca empreender a crítica imanente às redes sociais, a exemplo do *Facebook* e suas implicações formativas, não se propõe nesse espaço discorrer de forma pormenorizada acerca do processo de estabelecimento desta rede social como hegemônica quanto ao seu alcance e relevância comunicacional contemporânea. As atenções estarão voltadas para o contexto do pensamento computacional e da “cultura digital”, sobre os quais pesam as prioridades educacionais atuais, imbricadas que estão pelas redes como parte do processo de algoritmização nas relações sociais, inclusas as educacionais.

Ao levantar o questionamento sobre as hipóteses acerca das relações sociais engendradas no *Facebook* e o significado das interações daí decorrentes, conjectura-se o

resultado destas como certo monitoramento de indivíduos como parte da adequação à mercantilização em sentido literal. Daí decorre que as inter-relações subjetivas na rede social, invariavelmente, deflagram o mecanismo de vigilância operacional, muito bem arquitetado, para que os dados levantados acerca das manifestações gravadas na rede social potencializem<sup>54</sup> o parâmetro personalizado dos milhões de perfis nela circunscritos.

Esse tipo de relação, que pode parecer como horizontalizada, deixa de o ser quando, do outro lado da rede, estão as galácticas atrações materializadas em elementos mercadológicos e ideológicos que dominam e determinam a hierarquia virtual. Estas, guiadas pelo sistema algorítmico e de posse dos dados dos perfis dos seguidores, passam a empreender forças cada vez mais desproporcionais entre a adesão ideológica e a resistência reflexiva. Logo, as interações subjetivas no *Facebook* evoluem para uma condição de monitoramento e vigilância por parte do algoritmo, determinando a passagem de um ponto (interativo) a outro (vigilante).

Para fins desta pesquisa no âmbito das implicações educativas da priorização da cultura digital, cujo percurso tem no *Facebook* um importante objeto pela sua dimensão social e seus desdobramentos que incidem psicologicamente nas mediações pedagógicas no ensino básico, ressalta-se o entendimento de adequação metodológica da Teoria Crítica. Tal adequação pressupõe um contraponto às pesquisas behaviorista<sup>55</sup>, que advogam o uso das redes na qualidade de simples “ferramenta pedagógica” prioritária para a adequação do ensino à cultura digital. Ao se dimensionarem as implicações educativas das interações cotidianas nas redes por estudantes, observa-se um conjunto de aporias educacionais cuja possibilidades de mediação escolar se restringem à medida que o estado compulsivo imagético também se torna evidente.

Para além de supostas possibilidades pedagógicas do uso do *Facebook* aventadas por simpatizantes às interações na rede, por estas representarem potencial meio de integração social de estudantes do ensino básico no mundo da cultura digital, entende-se que, por trás de uma tela audiovisual, se engendra um conjunto de ações articuladas pelo algoritmo sobre seus usuários, as quais não podem ser desconsideradas em suas implicações psíquicas. A sensação imagética manifestada por meio dos estímulos audiovisuais passa a ter tal magnitude a cada reação em rede,

---

<sup>54</sup> Ao criar uma conta, os usuários da rede social confirmam inúmeras informações pessoais quase sempre de forma deliberada, configurando, assim, um caráter compartilhado de intimidade pelo qual se dá a atuação algorítmica acerca das peculiaridades individuais, que são cuidadosamente filtradas e encaminhadas para um nicho virtual.

<sup>55</sup> Esses trabalhos quase sempre manifestam a ideia de que a escola não acompanhou o progresso tecnológico e, por conta disso, a razão dos resultados negativos da aprendizagem se encontra na incompatibilidade e na suposta inconsistência entre as atividades educativas mediadas por ações pedagógicas docentes e o desenvolvimento das TDICs pelo qual, segundo estes, a aprendizagem estaria condicionada à realidade do mundo digital, enquanto o professor representaria um mediador de tecnologia.

que, mesmo que se suscite um caráter integrativo entre seus seguidores, esse não se caracteriza espaço de mediação cognitiva.

Ressalta-se que a plataforma desenvolvida por Zuckerberg em seus primórdios (2004) talvez não tivesse sido pensada para o ambiente educativo, porém, nas relações sociais pautadas por manifestações pessoais, aventa-se que nestas ocorram inserções de caráter humanizados.

Quando o *Facebook* é usado como originalmente concebido – para construir melhores caminhos por meio dos quais pessoas que já se conhecem no mundo real possam partilhar coisas –, pode ter um potente poder emocional. É um novo tipo de ferramenta de comunicação baseada em relações reais entre os indivíduos e proporciona fundamentalmente novos tipos de interação. Isso pode levar ao prazer ou ao sofrimento, mas, sem dúvida, afeta o teor da vida dos usuários. (KIRKPATRICK, 2011, p. 17-18).

O problema, aqui, se aplica àquilo em que a plataforma de relacionamentos pessoais vai transformar-se ao longo do processo de multiplicação do número de usuários. Em seu percurso de agigantamento, a maior rede de relacionamento se projeta como um mecanismo de monitoramento de indivíduos por meio de seus perfis, ordenados pelo sistema algorítmico, criteriosamente de acordo com suas manifestações e reações na rede social. E, ao lançar mão de mecanismos de controle público em cadeia, o *Facebook* evidencia uma grande distância de qualquer caráter humanizador, portanto, suposta e potencialmente formador, para se estabelecer como um instrumento de disseminação ideológica e mercadológica via gerenciamento privado do conjunto social. Nesse sentido, Kirkpatrick (2011, p. p. 184 -185) salienta que,

Com sua escala gigantesca, o próprio sucesso do *Facebook* tornou a premissa menos alarmante. Para o bem ou para o mal, o site está levando a uma completa redefinição dos limites da intimidade pessoal. Um grande número de usuários do *Facebook*, em particular os mais jovens, deleita-se com a transparência total. [...] Por tabela, e para seu próprio benefício comercial, o *Facebook* disponibiliza os dados pessoais fornecidos pelos usuários para os anunciantes. A empresa e seus parceiros comerciais ficam sabendo diversas coisas sobre nós, mas, em geral, sabemos muito menos sobre isso e sobre exatamente como a empresa está usando nossos dados.

Logo, tem-se uma publicitação potencializada pela qual estudantes do ensino básico se vão moldando de forma sincronizada pelo algoritmo que utiliza os dados disponibilizados pelas reações destes, criando uma cadeia integrada acerca das intimidades individuais. A questão social e, por conseguinte, educacional e formativa que se apresenta para o interesse deste estudo recai sobre a vulnerabilidade psicológica de crianças e adolescentes, quando se dá conta de que estas

não se encontram em condições psíquicas de administrar uma avalanche de atributos de cunho fetichista, os quais passam a ser objetos de desejos de estudantes nessa faixa etária.

Assim, a ferramenta de interação entre indivíduos de todos os extratos do conjunto social os tornam devidamente inseridos em nichos selecionados por critérios definidos por meio dos dados fornecidos e ampliados a cada nova manifestação do seu perfil, os quais alimentam o caráter mercadológico via plataforma.

Importante lembrar, na parte final do livro *O efeito Facebook*, ao findar da primeira década do século XXI, nos apontamentos conclusivos acerca do que se tinha transformado a plataforma, o autor assevera que

[...] a concepção original de Zuckerberg para o *Facebook*, rigorosamente mantida até bem pouco tempo atrás, era de um serviço para as pessoas se comunicarem com quem já conheciam na vida real. À medida que teve necessidade de gerar receitas, o *Facebook* adotou páginas comerciais e uma cultura de marketing que vêm coexistindo com uma cultura de interconexão pessoal. (KIRKPATRICK, 2011, p. 318).

Essa amplitude de natureza mercantil e pragmaticamente racionalizada, da qual se serve a rede social *Facebook*, deixa pouco espaço para que se possa vislumbrar um ambiente de integração em rede, sem que este não vá deformar determinados aspectos formativos nos estudantes do ensino básico, como no caso de uma educação que prime por noções básicas sobre política, por exemplo. À medida que a rede social em questão se transformou em um negócio e se agigantou como mecanismo de vigilância, a “cultura de interconexão pessoal” se tornou uma mera atribuição quase que insignificante ante as suas inferências no âmbito da política e das economias mundiais<sup>56</sup>, ou seja, de projeto supostamente elaborado para relações interpessoais, atualmente se caracteriza por megaoperações que produzem resultados surpreendentes, cujas implicações remetem a muitos questionamentos acerca dos reais objetivos da gigante tecnológica do Vale do Silício há uma década.

---

<sup>56</sup> Tratou-se dessa questão no primeiro capítulo em *descortinando a sociedade atual por meio do espetáculo*, quando, por meio dos escritos de Da Empoli (2019), analisaram-se os empreendimentos da rede social *Facebook* em suas interferências nos resultados eleitorais a exemplo dos EUA em 2016, e dois anos depois nas eleições presidenciais do Brasil. Já no aspecto econômico de natureza geopolítica, tem-se o emblemático referendo acerca da continuação ou saída da Grã-Bretanha da União Europeia. Segundo Da Empoli (2019, p. 46), “concretamente, no caso da campanha em favor do Brexit, as coisas se passaram da seguinte maneira. Num primeiro momento, os físicos estatísticos cruzaram os dados das pesquisas no Google com os das redes sociais e com bancos de dados mais tradicionais, para identificar os potenciais apoios ao “Leave” [o voto pela saída] e sua distribuição pelo território. Depois, explorando o “Lookalike Audience Builder”, um serviço do *Facebook* muito popular entre as empresas, eles identificaram os “persuasíveis”, ou seja, os eleitores que não haviam sido trazidos para o campo do Brexit, mas, com base em seus perfis, podiam ainda ser convencido”.

### 4.2.3 Possibilidades educacionais e/ou aporias formativas no *Facebook*

Nas reflexões sobre o considerável e quase determinante papel exercido pela rede social *Facebook* no século XXI, resta o enfoque para o incremento socioeducacional considerando suas implicações nos diversos atores que interagem na rede, os quais, por conseguinte, levam para o ambiente educativo no âmbito do ensino básico as suas opiniões como usuários. O objeto, então, é direcionado, a partir de agora, para os pressupostos da utilização da rede social como meio de comunicação subjetiva na qual, em dimensão do social, passa a refletir os mecanismos da cultura digital, devidamente materializada no audiovisual.

Como ponto de partida, vale salientar que, para fins de uma pesquisa no âmbito da educação escolar, embora a potencialidade da rede social como mecanismo de mobilização de seus adeptos anteceda a ação pedagógica, se tomam como pressuposto as possibilidades ou aporias formativas no ensino básico, tendo em vista as prioridades digitais nos programas educacionais e algumas análises sobre trabalhos acadêmicos acerca do *Facebook* e sua utilização como recurso pedagógico. Acrescenta-se, ainda, que, neste caso, o estudo do objeto dialoga sempre com o percurso metodológico da Teoria Crítica. Portanto, as análises, mesmo que de natureza teórica, passam pelo crivo das contradições dialéticas engendradas no método.

Conforme assinalado anteriormente, a maioria dos trabalhos desenvolvidos acerca das potencialidades educativas da rede social *Facebook* prima por interceder, sempre de forma favorável, na utilização desta como recurso pedagógico, tendo em vista suas possibilidades comunicativas e a popularização de sua acessibilidade. Entende-se que essa ocorrência se dá pelo fato de o objeto, no caso de a rede social em suas interconexões, já ser uma realidade dada desde o início do século nos diferentes segmentos do conjunto social, portanto, não haveria margem para desconsiderá-la como uma suposta potencialidade pedagógica.

À vista disso e corroborando certo fascínio por potencialidades no ensino básico das interconexões virtuais, visitaram-se algumas passagens da literatura, as quais reportam nessa direção:

As pedagogias disciplinares devem ser vencidas pelas pedagogias de conexão que celebram a cultura da participação, colaboração e compartilhamento. As redes sociais digitais, tão populares atualmente, fazem circular esses novos hábitos e também nos ensinam a aperfeiçoar condutas de narrativas pessoais por meio das quais todos construímos, difundimos e festejamos subjetividades online. Elas devem ser valorizadas em seus muitos usos experimentais, dinâmicos e reflexivos sobre a vida ativa que temos e queremos ter (PORTO; SANTOS; COUTO, 2014, p. 63).

Conquanto as redes sociais digitais tenham alargado as relações pessoais mesmo que à distância, entende-se que não se devem desconsiderar, precisamente, os problemas da subjetividade engendrada nas interações do ambiente virtual. Daí tratar-se como uma relação mais complexa, à proporção que as relações advindas do ambiente virtual demarcam, substancialmente, as escolhas e procedimentos de estudantes do ensino básico extra e intra espaços escolares, já que suas ações foram cuidadosamente induzidas por algoritmos. Assim, ao pensar no empreendimento pedagógico pautado na supremacia das TDICs, tendo-se, nas redes sociais, uma suposta ferramenta de grande potencial didático, a parcimônia educativa deve estar à frente em função do papel influenciador destas no conjunto social de alunos nessa faixa etária.

Na relação social virtual, a exemplo do *Facebook*, tendo agora como potencializador o *Instagram*<sup>57</sup>, não se engendra um ambiente interativo cujas atividades estejam totalmente sob controle de seus usuários, sem antes serem direcionadas para um determinado campo de representação mercadológica ou ideológica. Pelo contrário, estas estão aos cuidados do algoritmo. Por conseguinte, as ações e reações empreendidas na rede tal qual uma “metralhadora audiovisual” (TÜRCKE, 2010), invariavelmente produzem resultados que desencadeiam novas respostas psíquicas nas pessoas e geram procedimentos que, no caso dos estudantes do ensino básico, em sua grande maioria crianças e adolescentes, os tornam resistentes a qualquer tipo de conhecimento elaborado. Logo, considera-se que denota certo desequilíbrio nas interconexões via rede social, uma vez que são também talhadas por moderações algorítmicas.

Na contemporaneidade digital, as justificativas inclusivas e integrativas do estudante do ensino básico por meio de seu protagonismo, e este como materialidade de seu projeto de vida, são premissas aventadas nos programas educacionais, pelas quais o ambiente virtual ganha significado de nova pedagogia e um contraponto à centralidade docente. É um “prato cheio” para os adeptos do didatismo dirigido pela via digital quando afirmam que

Os chamados integrantes da geração internet são essencialmente colaboradores em todas as esferas da vida, são ativistas, querem compartilhar e fazer juntos. Pais e educadores devem prestar atenção nessas características. [...] Na era das conexões as pessoas aprendem trabalhando em conjunto, colaborando umas com as outras, com os professores e também entre si. A colaboração está se tornando o foco de uma outra pedagogia focada na participação, na interação, complexa, dinâmica, multidirecional e muito mais criativa (COUTO, 2014, p. 63).

---

<sup>57</sup> Assim como a rede virtual de mensagens *Whatsapp*, o *Instagram* pertence ao mesmo conglomerado das empresas de Zuckerberg, cujo grupo, no segundo semestre de 2021, mudou sua denominação para *Metaverso*.

Seguindo essa premissa educativa das chamadas “pedagogias ativas” pautadas nas TDICs, os atuais programas educacionais as colocam como competências essenciais da educação básica, como meio de integração do estudante do ensino básico na “contemporaneidade digital”, desconsiderando as implicações educativas do uso inadequado das redes sociais. Portanto, se o ambiente digital e virtual se configura como algo já posto no contexto social e educacional contemporâneo, as orientações pedagógicas daí gestadas devem ser acompanhadas, também, de procedimentos metodológicos no sentido de promover a alfabetização midiática, concebida como parte importante de sustentação da tese aqui defendida.

Para Lisboa, Santos e Amorim (2017), a iniciativa de utilização pedagógica da rede social *Facebook* deve ser sempre um empreendimento docente pelo qual a ferramenta possa dialogar com seus alunos, e com a comunidade escolar como forma de disseminação e socialização de suas práticas pedagógicas. Nesse caso, tende-se a concordar com a premissa de que seja tarefa do professor empreender e publicitar nos canais de comunicação, inclusive nas redes sociais, o desenvolvimento educacional obtido na escola, considerando-se a possibilidade interativa com a comunidade. No entanto, soa como ingenuidade levantar a bandeira da efetiva potencialidade pedagógica da rede social à proporção que essa atua na contramão da mediação docente, em virtude dos objetivos inerentes ao veículo virtual como a utilização dos dados pessoais de seus usuários para fins mercadológicos. Logo, parece paradoxal quando os autores afirmam que

As redes sociais são indubitavelmente umas das plataformas mais usadas para estreitar as longas distâncias nas relações humanas e, cada vez mais, os docentes têm enxergado nesse espaço como uma oportunidade de transportar a sala de aula para mais próximo do seu aluno, dessa forma, ampliando suas práticas, agregando conhecimento e praticando novos saberes em um ambiente digital, interconectado e colaborativo. (LISBOA; SANTOS; AMORIM, 2017, p. 12).

Registra-se que as redes sociais, lideradas pelo *Facebook*, ao atingirem um contingente de bilhões de pessoas em qualquer parte do planeta, conseguem ampliar as possibilidades de contato interativo entre os diferentes atores que compõem a comunidade escolar. Entende-se, no entanto, que seria pretensioso vislumbrar seja sempre “colaborativo” o ambiente virtual como parte de uma cultura digital na qual estão engendrados os mais complexos mecanismos de ingerência psicológica, sobretudo, em estudantes do ensino básico.

A vista disso, pontua-se que o aspecto de colaboração estaria no fato de que a rede permite trocar mensagens acerca de uma postagem, o que caracteriza uma ação determinada de forma subjetiva de quem posta e de quem reage, dando ares de que o *Facebook* seria um meio de interação dialogada acerca de um interesse comum. Ressalte-se que o problema inerente à esta

pesquisa não se aplica ao ambiente virtual imediato, uma vez que esse segue dentro de certa lógica interativa imediatista de estudantes do nível de ensino, no caso o ensino básico, mas as mediações algorítmicas pelas quais estes se veem imersos no audiovisual, por meio de intervenções psicológicas empreendidas em cada manifestação na rede.

Nesta mesma linha de análise do *Facebook* como recurso pedagógico, outros pesquisadores também advogam que

Sendo o *Facebook*, por excelência um espaço de interação e comunicação, o professor pode aproveitar as muitas horas que os seus estudantes passam conectados, para utilizá-lo como um espaço de partilha de conteúdos multimídia, de vídeos, de músicas, de fragmentos de filmes ou de peças de teatro, relacionados com os temas lecionados. Para, além disso, pode, também, aproveitar esse tempo para promover discussões e debates sobre os assuntos tratados. (MOREIRA; JANUÁRIO, 2014, p. 79).

Novamente se evidenciam potencialidades da rede social no âmbito da atividade comunicativa no *Facebook*. Logo, a intervenção pedagógica docente por meio das ferramentas da plataforma no sentido de incrementar os estudos se apresenta como importantes possibilidades educativas, já que o compartilhamento de informações, se relacionadas ao objeto do conhecimento, poderia ser uma produtiva estratégia de ensino-aprendizagem. Quando, porém, os estudantes permanecem por longos períodos conectados nas redes sociais, denota-se uma contradição entre a pretensão e a realidade. Nessa faixa etária, estudantes do ensino básico conectados na internet, quando não são direcionados para um estudo elaborado, mesmo que se encontrem ativamente interagindo nas redes sociais, geralmente “dão corda” aos mecanismos de doutrinação presente na rede social. Os mesmos autores chamam a atenção para os cuidados necessários ao dizerem que,

Contudo, é importante notar que a rede social *Facebook* não foi criada para ser utilizada como um ambiente virtual de aprendizagem, embora esta e outras redes estejam a ser utilizadas como tal. E sendo assim, um dos desafios que se coloca ao professor é perceber como poderá utilizar pedagogicamente esta plataforma, porque é necessário, também, estar consciente de que a sua utilização pressupõe alguns riscos, e por isso há que estabelecer previamente regras e códigos de conduta, tal como em qualquer ambiente de aprendizagem, quer seja presencial, quer seja online. (MOREIRA; JANUÁRIO, 2014, p. 79-80).

Observa-se que o ambiente virtual está descolado de uma condição didático-pedagógica pela qual se podem empreender estratégias seguras de desenvolvimento formativo. Assim, embora no conjunto daqueles que se ocupam dessa temática no âmbito acadêmico existam um

número maior de defensores da plataforma como recurso pedagógico, entende-se que os mecanismos que gestaram e desenvolveram a rede social *Facebook* não autorizam a preconizar uma suposta integração formativa do estudante do ensino básico, visto que os interesses ideológicos/mercadológicos sincronizados via algoritmo comprometem suas possibilidades educativas, em especial quando se aventa o desenvolvimento do pensamento crítico nesse nível de ensino.

#### **4.2.4 O *Facebook* como mecanismo econômico e ideológico-cultural**

Conforme mencionado anteriormente, este trabalho não tem a pretensão de atribuir às redes sociais o papel de vilãs das aporias educacionais no contexto histórico contemporâneo marcado pelas TDICs. A sociedade moderna, em suas mais variadas relações, é regida pela atuação algorítmica e, por conseguinte, a educação escolar em seus programas pautados nas políticas de integração do estudante ao mundo digital se estabelece via normatização - BNCC e CP - por meio do desenvolvimento de habilidades específicas às competências digitais. Como contraponto, desde meados do século passado, vivencia-se um estado de ascendência da espetacularização midiática, cuja culminância digital contemporânea se estabeleceu como condutora de um processo de dominação ideológico-cultural em indivíduos pertencentes a todas os extratos do conjunto social, essencialmente, em estudantes do ensino básico ou dessa faixa etária.

Ao ponto de interesse do objeto aqui elencado, ou seja, a impactante presença das redes sociais em estudantes do ensino básico, os resultados da investigação autorizam a dizer que, nesta relação virtual, não há neutralidade. Ademais, conforme já mencionado, trata-se de mediação via algoritmo sobre a qual o sujeito é administrado e, portanto, não está no comando de suas interlocuções na plataforma. Logo, entende-se que a plataforma, em seus objetivos mercadológicos, ao operar em seus mecanismos psicológicos, conduz os usuários aos caminhos pelos quais não têm outra saída a não ser estabelecer-se no contexto virtual, cujo sistema em rede entrelaça qualquer indivíduo ao gigantesco mundo do capitalismo digital.

Em seu livro *Big Tech: a ascensão dos dados e a morte da política*, cujo o autor desenvolve ampla discussão acerca da dominação econômica e social exercida pelo sistema de tecnologia em rede situado em grande parte no Vale do Silício<sup>58</sup>, Evgen Morosov (2018) assevera

---

<sup>58</sup> Localizado na Baía de São Francisco (Costa Oeste dos EUA), o Vale do Silício é conhecido por abrigar o maior polo de inovação tecnológica do mundo. Além de sediar empresas como *Facebook*, *Apple* e *Google*, na região

que “alguns críticos importantes chegam a falar de ‘capitalismo de plataforma’, uma transformação mais ampla no modo de produção, de compartilhamento e de difusão de bens e de serviços”, ou seja, a rede social, pela propagação compartilhada, ocupa um espaço que, anteriormente, demandaria toda uma logística elaborada a impossibilitar que grande parte do conjunto social fosse atingido por essa espécie de fetichização, difundida pela plataforma digital.

Embora esse dimensionamento de acessibilidade entre pessoas e produtos possa, aparentemente, significar avanços nas relações econômicas, suas estratégias pautadas no convencimento psicológico de seus usuários falseiam qualquer tipo de conexão de equilíbrio entre as partes. Afinal, segundo Morozov (2018, p. 722),

As plataformas em geral são parasitárias, e dependem das relações sociais e econômicas já existentes. Elas não produzem nada por si mesmas – apenas rearranjam elementos e fragmentos desenvolvidos por outros. Considerando os imensos lucros - quase todos não tributados – acumulados por essas corporações, o mundo do “capitalismo das plataformas”, a despeito de toda retórica inebriante, não se distingue muito de seu antecessor. A única coisa diferente é o nome de quem embolsa o dinheiro.

Assim, para além das possibilidades de acesso e ampliação do fetiche, as relações econômicas e sociais nas plataformas virtuais contam com o mecanismo situado à mão de indivíduos, os quais já estão cuidadosamente entorpecidos pelo algoritmo da rede *Facebook*. Foi necessário apenas adequar a si os atributos pelos quais historicamente se caracterizou o processo de acumulação capitalista, porém, agora, com um alcance e volume de investimento social em seus negócios quase que de forma ilimitada em função da dominação psicológica peculiar que exerce no tecido social, caracterizada por maior ou menor grau, levando-se em conta o poder aquisitivo, a faixa etária ou o nível de instrução de seus adeptos.

A todo esse processo de arrefecimento do poder de barganha do sujeito nas relações virtuais acrescenta-se, também, segundo Morozov (2018), o fato de o *Facebook* estar sempre atento e vigilante ao cenário econômico e geopolítico mundial, marcado por profundas desigualdades quanto à acessibilidade e ao consumo. A plataforma promove ações no sentido de alocar usuários para si por meio de subsídios ao uso da internet para a grande fatia da população pobre em regiões de baixo nível de desenvolvimento da América Latina, Sudeste da Ásia e África, por meio da Internet.org.

---

também estão localizadas duas das mais renomadas universidades do mundo: a Universidade de Stanford, em Stanford, e a Universidade da Califórnia em Berkeley (UC Berkeley).

Essas ações com ares de filantropia evidenciam uma intencionalidade muito clara, uma espécie de socorro, porém, com uma generosa contrapartida:

O *Facebook* e outros poucos sites são gratuitos, porém, para todo o resto, o usuário tem que pagar, muitas vezes com base na quantidade dos dados consumidos por aplicativos individuais. Em consequência, poucas pessoas – cabe lembrar aqui que se trata de populações muito pobres – tem a possibilidade de acessar o conteúdo externo ao do império do *Facebook*. [...] À diferença dos ricos, que pagam com o dinheiro pelo acesso, este é adquirido pelos pobres com os seus dados – os dados que o *Facebook* um dia vai monetizar para justificar toda a operação da *Internet.org*. Afinal, não estamos lidando com caridade. O *Facebook* está interessado em “inclusão digital” do mesmo modo que os agiotas se interessam pela “inclusão financeira” – ou seja, em função do dinheiro. (MOROZOV, 2018, p. 646).

Logo, trata-se de um mecanismo em rede de justaposição a uma realidade geopolítica e social heterogênea no sentido de estabelecer certo equilíbrio quanto ao acesso à internet, porém, com díspares formas de contrapartidas entre ricos e pobres. Enquanto aos primeiros cabe somente acionar o alto poder aquisitivo, aos segundos resta-lhes o compartilhamento de seus dados a serem transformados em ativos do *Facebook*, para que possa explorá-los economicamente por meio da disseminação de bens, produtos e ideologias de acordo com o perfil e potencial de consumo dos usuários, os quais já foram previamente decodificados pelo algoritmo.

Trata-se de uma nova configuração socioeconômica cujos sistemas educacionais se tornaram seus fiadores ao projetar, na cultura digital, a fórmula integrativa dos estudantes do ensino básico a estes empreendimentos das TDICs. Crianças e adolescentes passam a ser monitorados pelo sistema algorítmico das *big techs*, para se tornarem a base social do capitalismo digital, que, juntamente com seus dados, ganha relevância cada vez maior, isso à medida que contribuem econômica e culturalmente para o fortalecimento e estabelecimento das relações virtuais. A questão que se coloca aplica-se ao preço que se paga e a forma de como uma suposta integração social pela via digital possa pressupor algo progressista socialmente para os setores mais propensos à vulnerabilidade social e virtual. Ademais, “o fato de esse novo sistema emergente ser pós-capitalista não significa que não seja também neofeudal, com as grandes empresas de tecnologia desempenhando o papel de novos senhores que controlam quase todos os aspectos de nossa existência e definem os termos do debate político e social mais abrangente” (MOROZOV, 2018, p. 1988).

Ainda pensando no impacto gerado por esse estado de invasão midiática de mentes, quando estas se encontram cada vez mais envoltas no enlace das redes sociais, observa-se que esse mecanismo global, ao se apropriar das esferas políticas, econômicas e culturais, engendra à

educação escolar uma perspectiva problemática. Se as estratégias mercadológicas do “capitalismo de plataforma” abarcaram as parcelas do tecido social, por meio do sistema de coleta de dados, e as tem a favor de suas investidas de acordo com as peculiaridades subjetivas, os sistemas educacionais a reproduzem nos programas educacionais com a priorização digital.

A prioridade digital nos sistemas educacionais se encaminha como um complemento das *Big Techs*, pelo qual se mobiliza a engrenagem de coleta de dados, manobrando sempre de forma orquestrada por meio dos impulsos compulsivos propagados pela plataforma. Acerca da suposta reação implicada pelas plataformas digitais como no caso da “distração e fadiga on-line”, Morosov reforça que o problema não estaria no fato de não se desconectar, e por isso, tornar-se “burro”. Para ele,

Pelo contrário, essa fadiga pode ser explicada como uma consequência natural dos modelos extrativistas de dados adotados pelos provedores das plataformas: são eles que projetaram os sistemas para nos distrair ao máximo, pois é assim que maximizam a quantidade de vezes que clicamos nos sites – e, portanto, fornecemos nossos dados. Eles continuam escavando a nossa psique tal como as empresas de petróleo escavam o solo; e os dados seguem jorrando de nossos reservatórios emocionais. (2018, pp. 2045).

Embora o autor bielorrusso, na obra em questão, se tenha debruçado em questões de natureza mais ampla que as político-educacionais em curso, como a ameaça à democracia mundial em virtude do que chama de “capitalismo digital”, entende-se que essas problematizações têm, no seu raio de ação, também a educação escolar, à medida que grande parte do arsenal empregado pelas *big techs* impacta diretamente os recursos aplicados e as diretrizes curriculares, e à proporção que estas trazem uma dimensão pedagógica supostamente integrativa socialmente, pela qual o protagonismo juvenil da contemporaneidade só é possível com a priorização educativa de caráter digital.

Logo, os procedimentos de natureza psicossocial da rede social atuam cuidadosamente sincronizados às necessidades compulsivas humanas, determinando que estas também se tornam o suprimento que alimenta o sistema de extração dos dados. É por meio dele que se multiplica a dependência psíquica do sujeito em relação à plataforma, uma vez que, a cada nova ação, uma reação algorítmica conduz de volta ao ambiente virtual, estabelecendo, assim, uma ampla rede de controle do indivíduo e, por conseguinte, do conjunto social, sobretudo, crianças, adolescentes e jovens estudantes do ensino básico.

#### 4.2.5 O *Facebook*, a algoritmização e racionalização cultural-comercial

No remate das reflexões a respeito do encarceramento algorítmico da sociedade hodierna, essencialmente quanto à utilização das redes sociais por estudantes do ensino básico, propõe-se dar luz ao processo de racionalização cultural empreendida pelo “capitalismo digital” em suas caracterizações diagnosticadas pela literatura, em suas inferências de controle socioeconômico e, por conseguinte, as implicações na atividade educativa. De pronto, salienta-se os trabalhos de Shoshana Zuboff, (2020) e Cathy O’ Neil (2020), em que ambos se apresentam como principais referenciais e relevância pela profundidade e atualidade como é tratada a questão do algoritmo, tendo como universo de recorte e análise a rede social *Facebook*.

No *best-seller Weapons of Math Destruction* (Algoritmos de Destruição Matemática), Cathy O’ Neil (2020) analisa os impactos devastadores da utilização das operações matemáticas como forma de intervir, selecionar, administrar e microdirecionar pessoas, produtos e ideologias por meio do mundo digital, via algoritmização das atividades em todas as áreas da atuação humana. Ao tratar esse processo como ADMs (Algoritmos de Destruição Matemática), a autora utiliza uma abordagem panorâmica acerca do gerenciamento algorítmico nos negócios norte-americanos para analisar e denunciar como esse mecanismo se apropriou da vida das pessoas que vão desde a escolha de Instituições de Ensino Superior (IES), até o uso do perfil de potenciais consumidores de comida por meio de lojas do setor. “Embora o *Facebook* pareça uma moderna praça de cidade, a empresa determina, de acordo com os próprios interesses, o que vemos e aprendemos em sua rede social” (O’ NEIL, 2020, p. 168).

Mesmo com a aparência de um veículo que vislumbra entretenimento e encontros entre amigos, o *Facebook* se estabelece sobre os indivíduos como meio de difundir seus interesses econômicos para seus usuários. Mesmo que estes tenham como propósito tecer alguma argumentação de caráter engajado sobre questões de relevância social no âmbito da política, por exemplo, suas postagens serão previamente analisadas pelo algoritmo, e só assim se decide quem poderá vê-la, considerando claro as conveniências da plataforma.

Para O’ Neil (2020), a grande tacada de investimentos das empresas de tecnologia dos EUA está, essencialmente, na forma de manipulação do sistema político. Seus serviços de pesquisa são deliberados e cuidadosamente conduzidos pelo algoritmo de tal forma que, em poucas horas, é possível reverter uma situação favorável a este ou aquele candidato. E as benesses eleitoreiras promovidas por essas ações vão sempre para os candidatos que, de alguma forma, se alinham ou recompensarão economicamente os rearranjos algorítmicos.

Zuboff (2020) alerta sobre as ações algorítmicas da plataforma *Facebook* por estarem sincronizadas no sentido de atuar de forma constante e segura sobre o conjunto de dados dos indivíduos. Essa prática permite que “o capitalismo de vigilância” estabeleça um território de controle, inclusive político, sobre o qual poderá agir assim que as condições comportamentais subjetivas ou coletivas estiverem no seu raio de ação econômica. Para tal tarefa, o *site* faz pesquisas constantes elaboradas intencionalmente, medindo, de forma criteriosa, quando e como seus seguidores estariam suscetíveis. A respeito de um relatório de sondagem com a finalidade de aferir o grau de contágio emocional dos usuários, Zuboff (2020, p. 452) diz que

O relatório demonstra o interesse do *Facebook* em alavancar o superávit afetivo com o propósito de gerar economias de ação. A empresa se vangloria de ter informações detalhadas sobre “mudanças de humor” entre os jovens com base em “dados internos do *Facebook*”, e alega que seus produtos de predição podem não apenas “detectar sentimentos”, mas também prever como emoções são comunicadas em diferentes momentos durante a semana, associando cada fase emocional com a mensagem de publicidade apropriada para a máxima probabilidade de resultados garantidos.

Assim, observa-se que a força despendida pelo *Facebook* no sentido de controle e dominação social por meio das ADMs não encontra resistência, ao contrário, é potencializada a cada carga emocional. Ademais, o que se esconde por trás do mecanismo deixa a falsa impressão de que o comando está com quem posta. Quando, porém, se visita o *site*, passa-se por postagens de amigos. A máquina parece ser apenas um intermediário neutro e “muitas pessoas ainda acreditam que é” (O’ NEIL, 2020, p. 171). É justamente por acreditar em um suposto direcionamento daquilo que alimenta a rede social, que o algoritmo, por meio de milhões de operações matemáticas, se apropria das manifestações de emoção ou humor emitidas pelo ser humano para estabelecer o “caos”, sobretudo, quando as postagens se apresentam em forma de informações pouco confiáveis, ou seja, realocação de *fake news*, ou mesmo quando se lança uma campanha de natureza pré-estimulada em sua intencionalidade (DA EMPOLI, 2019).

Neste caso, o usuário da plataforma se insere em um campo de emoções semiconduzidas, em que não tem como visualizar o outro lado da moeda caracterizado pelas pretensões comerciais. Assim, de acordo com Zuboff (2020, p. 452-453),

Com certeza o desafio público à autoinserção do *Facebook* na vida emocional dos usuários, conforme expresso no estudo acerca do contágio, e sua garantia de se autorregular não suprimiam seu interesse comercial nas emoções dos usuários nem na sua compulsão corporativa de explorar de modo sistemático esse conhecimento em nome de seus clientes e com a colaboração deles. Não suprime o interesse comercial porque não era possível suprimir, não enquanto

as receitas da companhia estiverem vinculadas a economias de ação sob a autoridade do imperativo de predição.

Portanto, a rede social *Facebook* tem amparado sua política de investimento econômico em seus clientes, com base no pressuposto de que são estes que impulsionam o mecanismo que gira seus negócios. Acontece que, tal como advoga a autora, a intencionalidade comercial antevê qualquer tipo de administração moderada das reações subjetivas por parte da plataforma, e, uma vez emocionalmente administrado, o usuário passa a cumprir seu papel de articulista da economia de ação, como se fosse naturalmente dizendo o passo seguinte dessa engrenagem.

Relatórios publicados pela imprensa australiana de 2017, dão conta de que a empresa de Mark Zuckerberg atua também em outra linha de frente. De forma escusa, a plataforma age deliberadamente sempre monitorando o *status* comportamental de jovens usuários, assegurando assim, o sucesso em suas investidas publicitárias.

Os documentos australianos ofereceram outra perspectiva dessas práticas veladas, sugerindo a conclusão do ciclo com o redirecionamento da ação para zonas clandestinas protegidas pela opacidade e indecifrabildade, exatamente como os estudiosos haviam antecipado.[...] O documento revela não só a escala e o escopo do superávit comportamental do *Facebook*, mas também o interesse da corporação em alavancar seu superávit para determinar de maneira precisa a atuação da predisposição do usuário para direcionamento em tempo real por parte de sugestões de marcas que tenham maior probabilidade de atingir resultados garantidos. (ZUBOFF, 2020, p. 453-454).

A rede social, aqui, se edifica assentada em uma vulnerabilidade de natureza atitudinal, muitas vezes, ocasionada por algum tipo de desequilíbrio psicológico, o que facilita, em termos, a sua tarefa. E, quando remetida ao âmbito da educação básica, essa persuasão ascendente sobre jovens, crianças e adolescentes, autoriza a sustentar que o *Facebook* se transforma em um entrave pedagógico à medida que opera na fragilidade de indivíduos, sujeitos a oscilações de comportamento peculiares a esta faixa etária.

Ressalta-se, ainda, que o agir pela via algorítmica como método econômico de manipulação e controle social, com vistas à expansão do capitalismo de vigilância, não encontra nenhuma equivalência na história da acumulação capitalista (ZUBOFF, 2020):

Ao declarar o direito de modificação humana de maneira sigilosa, e por lucro, o capitalismo de vigilância efetivamente nos exila de nosso próprio comportamento, mudando o lócus de controle sobre o tempo futuro de “Eu farei” para “Você fará”. Cada um de nós poderá seguir um caminho distinto, mas as economias de ação asseguram que o caminho já está moldado pelos imperativos econômicos do capitalismo de vigilância. (ZUBOFF, 2020, p. 457).

Essas ponderações, quando pautadas como uma possibilidade ou necessidade de não se atentar para o fato de que as “economias de ação”<sup>59</sup> se caracterizam por uma condição dada e, portanto, se projetou como um caminho sem volta, denotam que se pode engendrar algum mecanismo de defesa pelo qual se possa conjecturar o desenvolvimento de uma consciência acerca da realidade atual. Não se vislumbra, então, que as corporações do capitalismo digital possam baixar a guarda e propor iniciativas no sentido de proteger ou poupar, de sua engrenagem imperiosa, instituições políticas e sociais como a democracia e a educação, tão caras à sustentação de indivíduos da sociedade de seu tempo.

Conforme O’ Neil (2020), de acordo com pesquisas realizadas pelo próprio *Facebook*, as pessoas, de forma recorrente, têm o seu comportamento transfigurado quando atuam na rede social, ou seja, seus humores, reações e decisões sofrem uma espécie de contágio à medida que emergem nas postagens coletivas sobre determinado tema. Segundo a autora, porém, naquele momento ainda não tinha motivos

[...] para crer que os cientistas sociais do *Facebook* estejam ativamente manipulando o sistema político. A maioria deles são acadêmicos sérios conduzindo pesquisas em uma plataforma sobre a qual poderiam ter apenas sonhado décadas atrás. Mas o que demonstraram é o enorme poder do *Facebook* de afetar o que aprendemos, como nos sentimos e se decidimos ir votar. Sua plataforma é massiva, poderosa e opaca. Os algoritmos são escondidos de nós, e vemos apenas os resultados dos experimentos que os pesquisadores decidem publicar (O’ NEIL, 2020, p. 172).

Logo, mesmo não cravando a intencionalidade dos pesquisadores na manipulação dos resultados das eleições, evidencia-se que a potencialização do sistema algorítmico na rede social engendra possibilidades inimagináveis. Esse aspecto constatado autoriza a inferir que, embora a plataforma *Facebook* não fosse ainda categorizada como uma ADMs política, segundo O’ Neil (2020, p. 173), seus feitos podem ser considerados resultado das ações de um mecanismo, ainda que de forma velada, que se projetou como uma fábrica da racionalização de mentes humanas. No atual contexto de racionalidade algorítmica de 3 bilhões de usuários, constata-se um empreendimento de natureza dos Algoritmos de Destruição Matemática, em especial no âmbito da educação.

---

<sup>59</sup> Com o aparelhamento algorítmico das corporações digitais e o desenvolvimento de monitoramento de indivíduos por meio de seus dados, cria-se um novo mecanismo de vigilância e sua posterior capitalização transformada em um negócio altamente lucrativo. Conforme Zuboff (2020, p. 435), “a capacidade de atuação define uma nova fase no imperativo de predição que enfatiza economias de ação. Esse período representa a complementação dos novos meios de modificação do comportamento, uma evolução decisiva e necessária dos ‘meios de produção’ do capitalismo de vigilância rumo a um sistema operacional mais complexo, iterativo e potente”.

Se a potencialidade da rede social em questão se agigantou na última década, sendo alvo até de denúncias quanto à gestão de aspectos como ética e democracia, ou seja, a falta destes elementos, conjetura-se também a necessidade de se pensar no âmbito da educação pautada na cultura digital, essencialmente, quanto aos setores mais vulneráveis no conjunto social, uma vez que estes não contam com todas as ferramentas alardeadas pelos programas educacionais. Se, no universo tratado por O’Neal, as investidas das ADMs nos Estados Unidos se projetaram particularmente sobre o sistema educacional no nível superior e no sistema prisional, igualmente, atenta-se para as preocupações acerca das implicações do potencial imagético e espetacularizante das redes sociais, agora na esfera educativa do nível básico, assim como repercute na análise da autora o processo de racionalização algorítmica, em que

[...] entusiastas de dados são rápidos em apontar, que o cérebro humano roda com modelos internos próprios, e muitas vezes são tingidos com preconceitos ou egoísmo. Assim, seus outputs — neste caso, avaliações de professores — também devem ser auditados por equidade e justiça. E essas auditorias devem ser cuidadosamente projetadas e testadas por seres humanos, e posteriormente automatizadas. Enquanto isso, matemáticos podem trabalhar na criação de modelos que ajudem os professores a medir sua própria eficácia e se aperfeiçoar. (O’ NEIL, 2020, p. 194).

Não se observa o caráter humanitário da educação, mas uma quantificação classificatória do processo educacional, desconsiderando que as mediações pedagógicas são intercorrências circunstanciais que não se medem somente pela via algorítmica. Os resultados quantificados, quando considerados numericamente em sua frieza, se apresentam como mecanismo de acomodação de uma ordem social, muitas vezes, marcada pelo aprofundamento sistemático das desigualdades, como no caso do Brasil quando se trata de ensino público.

A vista disso, salienta-se que, nas últimas décadas, os programas educacionais do Brasil passaram por um processo de adequação didático-pedagógica à cultura digital, o qual, quando analisado neste trabalho com mais profundidade em pesquisa empírica de caráter hermenêutico, evidencia certa racionalização educativa em função do didatismo dirigido e mediado, essencialmente, pelas TDICs. Como principal sintoma desse realinhamento da educação básica brasileira ao mercado empresarial, têm-se, na BNCC e no Currículo Paulista, especialmente no denominado Novo Ensino Médio (NEM), os desdobramentos da quantificação de resultados demarcados por metas a cumprir, sob pena de desligamentos de professores quando não forem

bem avaliados nos Programa de Ensino Integral (PEI)<sup>60</sup>, sendo que parte considerável desta avaliação docente incide sobre as notas dos alunos em avaliações externas.

### 4.3 Puxando o “freio da emergência” da algoritmização

Diante das considerações acerca do processo de algoritmização, advogadas pelos trabalhos aqui abordados, entende-se que, quando se pensa a rede social como mais um instrumento das inovações tecnológicas historicamente desenvolvidas pela humanidade, os indicativos evidenciados apontam também para uma necessidade premente de se pensar no “freio da emergência” no âmbito benjaminiano<sup>61</sup>, sendo este conceito aqui conformado ao movimento educacional digital em curso via BNCC e Currículo Paulista como seus desdobramentos.

Conforme se pode constatar nos trabalhos sobre a crescente utilização algorítmica dos dados pessoais com caráter estritamente mercadológicos, aqui elencados e abordados no desenvolvimento da análise acerca da rede social *Facebook*, entende-se seja pertinente estender a análise de algoritmização para o âmbito do contexto socioeducacional contemporâneo, ou seja, para além da alfabetização midiática aludida nesta pesquisa, advogada pela incidência de episódios denunciados na literatura aqui abordada. Igualmente no meio jornalístico sobre o tema, entende-se que a problematização do consumo digital na educação escolar<sup>62</sup> se apresenta como uma demanda educacional iminente, à proporção que o contingente de usuários digitais imersos psicologicamente nestas plataformas se avoluma e, substancialmente, quando estes são estudantes do nível básico de ensino, as aporias educacionais docentes também se potencializam.

Ao analisar os efeitos psíquicos da compulsão imagética e da conseqüente distração concentrada de estudantes, Türcke (2010, p. 304) afirma que “pais e professores agem diariamente como freios quando dosam o consumo de imagens televisivas das crianças, sendo esta uma atividade pouco valorizada. Algumas pessoas que procedem dessa forma se sentiriam

---

<sup>60</sup> Instituído em 2012 no estado de São Paulo, o Programa de Educação Integral (PEI), segundo seus interlocutores, tem entre suas premissas básicas o “desenvolvimento integral do estudante”. Enquanto os números apresentados denotam uma melhora nos resultados das avaliações externas, questiona-se o arquétipo implementado na educação pública estadual. Trata-se de um enrijecimento didático direcionado por meio de ações pedagógicas estruturadas com base na racionalização de produtividade tal qual uma linha de produção, sendo estas alijadas por um modelo de gestão substancialmente empresarial.

<sup>61</sup> Reporta-se, aqui, ao conceito desenvolvido e explorado por Walter Benjamin em meados do século passado, acerca da necessidade premente de se pensar nas conseqüências nefastas para o homem e para o planeta, dada a velocidade do acelerado ritmo da exploração capitalista.

<sup>62</sup> Com o advento da BNCC (BRASIL, 2018), os programas curriculares passaram a priorizar a utilização das linguagens TDICs como condição essencial para o desenvolvimento educacional do estudante do ensino básico. Assim, as habilidades e competências digitais passam a ser vistas como essenciais no processo visto supostamente no programa como “formação integral” do estudante da contemporaneidade.

estimuladas, caso lhes fosse claro em qual tradição o seu penoso fazer se coloca”, ou seja, um combate desigual uma vez que, por um lado, os responsáveis pela condução formativa do estudante em diferentes ambientes como o doméstico e o escolar enxergam em suas mediações uma forma de resistência e, por outro, o mecanismo audiovisual tem no estudante uma presa fácil em virtude de sua inserção em um mundo digital do qual ele é oriundo.

Neste século, com o recrudescimento da atividade algorítmica resultante da escalada da cultura digital, o processamento de informações passou a referenciar e determinar o potencial produtivo no âmbito mercadológico, político, ideológico e cultural. Nesse mesmo curso, como meio de adequação ao pensamento informacional das TDICs, a atividade educativa hodierna, via BNCC e Currículo Paulista em seus programas curriculares, prima pelo desenvolvimento de competências com vistas a uma formação “integral”, tendo como ação mediadora pedagógica e prioritária a utilização das linguagens digitais no ensino básico.

Como consequência, observa-se que a apropriação do pensamento crítico supostamente aventado nas denominadas competências essenciais não se sustenta, tendo em vista o dirigismo didático do programa à atuação docente, comprometendo, segundo as análises empíricas desta pesquisa, o desenvolvimento de potencialidades no âmbito da formação cultural e política dos estudantes.

Türcke (2010), no início deste século, já alertava para o fato de que as práticas convencionais de ensino como transcrições e memorização as quais ainda estavam sob o controle do educando, aos poucos, cediam espaço para o ambiente reativo das telas, no qual o movimento constante do audiovisual provoca, também, certa transfiguração nas relações socioeducativas, inclusive, os direcionamentos didáticos da sala de aula. O teólogo e filósofo contemporâneo acerca dessa nova realidade educacional também ponderava que

Os professores que atentam rigorosamente para esse fato, que aqui não é subestimado, produzem resistência, mesmo que para eles seja válida uma terminologia política tradicional e conservadora. Se cada complacência diante da comichão de sentidos midiática estimula a autodesapropriação estético-neurológica, já o isolamento diante da irradiação audiovisual toma o partido da sensualidade dos sentidos. (TÜRCKE, 2010, p. 305).

Essas advertências no atual contexto educacional de dirigismo didático mediado pelas TDICs soam como uma necessidade premente de pensar e atuar para a resistência. Evidente que não se vislumbra, aqui, algo que poderia significar um possível retorno em ações pedagógicas de natureza retroativa ao letramento anterior à cultura digital, o qual estava pautado no docente como transmissor de conhecimento. No entanto, os rearranjos didáticos a que a educação escolar

se submeteu nas duas últimas décadas permitem pensar sobre possibilidades de adequação do percurso pedagógico moderno, visto que os investimentos didáticos prioritários em audiovisuais nos programas conjeturam uma descendente potencialidade cognitiva, essencialmente, no âmbito da experiência formativa de natureza crítica.

Como contraponto, permeia-se o acionar do “freio da emergência” sobre o dirigismo didático, sob pena de ver projetado no ambiente de ensino o *input* de gerações estudantis, meticulosamente articuladas no agigantamento do capitalismo digital, ou seja, integrados tecnicamente, mas desalojados culturalmente. Logo, considera-se que o percurso evolutivo quantitativo da cultura digital e sua adequação educacional contemporânea não deva ser naturalizado apenas como parte de um momento histórico, mas avaliado a partir de suas representações socioeducativas ante ao processo de algoritmização social.

Michael Lowy, em seus *Ensaio sobre Walter Benjamin*, pontua que o filósofo alemão, ainda que em outro contexto histórico do século XX, mas não menos sombrio, em suas teses na obra póstuma *Sobre o conceito de História* (1942), assinalava que “Marx disse que as revoluções são a locomotiva da história mundial. Talvez as coisas se apresentem de outra maneira. Pode ser que as revoluções sejam o ato pelo qual a humanidade que viaja nesse trem puxa o freio da emergência” (LOWY, 2020, p. 91).

O ângulo pelo qual se serve das análises do pensador morto em 1940<sup>63</sup>, quando em plena convulsão ideológica do nacional-socialismo levada às últimas instâncias do enfrentamento mundial na Segunda Guerra Mundial, remete à “ideologia do progresso”<sup>64</sup>. Para além de seu componente político, pelo qual se pensa a revolução proletária, ante esse progressismo supostamente natural do curso da história, teria em sua resignificação política, social e econômica uma possibilidade de sobrevivência à “tempestade” anunciada.

---

<sup>63</sup> “Apesar de improvável, há a hipótese de que Benjamin teria sido assassinado. E em um contexto tão violento como a Europa daquela época, tal conjectura não é inverossímil. As evidências deixam, porém, poucas dúvidas sobre as circunstâncias de seu suicídio: após anos de exílio na França, em Paris desde 1933, apátrida – mesmo berlinense, perdeu a nacionalidade alemã em 1939 –, com a saúde drasticamente debilitada, na fronteira entre a França e a Espanha, objetivando chegar a Portugal e emigrar para os EUA, oprimido pela sua condição particularmente adversa de judeu-alemão e intelectual de esquerda, motivado pela suspeita de perseguição por agentes da Gestapo, Benjamin é encontrado sem vida em um pequeno quarto de Hotel na cidade de Portbou, onde o grupo de migrantes do qual ele fazia parte havia parado compulsoriamente para uma revista de documentos” (CARVALHO, 2021). Disponível em: <https://estadodaarte.estadao.com.br/benjamin-historia-augustocl>. Acesso em: 08 dez. 2021.

<sup>64</sup> O Prof. Dr Augusto de Carvalho (UFMG), em artigo sobre os *80 anos da morte de Walter Benjamin*, publicado em 08/02/2021 analisa o conceito como: “Grosso modo, o progresso como manifestação espontânea da perfectibilidade ética humana, então, torna-se o motivo de variadas ideias sociais e políticas – contaminando até mesmo a ciência –, tais como evolução, processo e sobretudo a noção de revolução, por definição, a aceleração de determinado “processo histórico” compreendido como necessariamente inevitável – por isso passível de “aceleração” –, isto é, metafisicamente garantido pela noção a priori de progresso ou perfectibilidade humana”. Disponível em: <https://estadodaarte.estadao.com.br/benjamin-historia-augustocl>. Acesso em: 08 dez. 2021.

Lowy (2020) analisa as teses defendidas por Benjamin acerca do percurso desenhado pela sociedade industrial, como algo um tanto profético. Conforme o autor, já em 1928, em *Rua de mão única*,

[...] encontramos o título “Aviso de incêndio” e uma premonição histórica das ameaças do progresso, intimamente associadas ao desenvolvimento tecnológico impulsionado pelo capital: se a derrubada da burguesia pelo não estiver efetivada quase até um momento quase calculável de evolução econômica e técnica (a inflação e a guerra química o assinalam), tudo estará perdido. [...] Na contramão do marxismo evolucionista vulgar, Benjamin não concebe a revolução como resultado “natural” ou “inevitável” do progresso técnico e econômico, (ou da “contradição entre forças e relações de produção”), mas interrupção de uma histórica que conduz à catástrofe. A alegoria da revolução como “freio da emergência” já se encontra sugerida nessa passagem. (LOWY, 2020, p. 88).

Para fins desta pesquisa, entende-se que se as preocupações benjaminianas emergiram no âmbito das relações destrutivas do processo produtivo sobre a natureza. No contexto atual do capitalismo digital não menos voraz, a priorização das TDICs no processo de racionalização da educação escolar – entendida, aqui, como mecanismo da ideologia do progresso contemporâneo – se projeta como limitação do desenvolvimento da potencialidade crítica. Assim, ao lançar mão de um conceito ecoado há quase um século, busca-se dar voz à teoria crítica em suas representações compreendidas como sensíveis ao estado de barbárie aventado pelos representantes da primeira geração do Instituto de Pesquisa Social, futura Escola de Frankfurt.

A atualidade de Walter Benjamin se potencializa neste momento de culminância do segmento da tese acerca das redes sociais como forma de advogar as preocupações desta pesquisa acerca do processo de algoritmização socioeducacional, conforme observado na análise empírica, no universo educacional por meio dos programas curriculares, conjugado a uma condição sociopsíquica moderna de estudantes do ensino básico, sobreposta e arraigada pelos mecanismos técnicos da cultura digital. Esse *status* cultural hodierno permite que se no contraponto do “freio da emergência” à racionalização do ensino escolar, com vistas ao enfrentamento crítico de uma realidade ascendente quanto ao uso das TDICs, pelo qual as aporias da ação pedagógica docente se encontra anteposta.

## 5 O EMBATE ENTRE A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA DOCENTE E A CULTURA DIGITAL

*Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto. Mas se a barbárie, a terrível sombra sobre a nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante. A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades. E para isto ela precisa libertar-se dos tabus, sob cuja pressão se reproduz a barbárie. O pathos da escola hoje, a sua seriedade moral, está em que, no âmbito do existente, somente ela pode apontar para a desbarbarização da humanidade, na medida em que se conscientiza disto.*

*Tabus acerca do magistério (ADORNO, 1969)*

Ao direcionar as análises sobre as limitações pedagógicas a que foi imersa a atividade docente, no recorte deste cenário reducionista, tratar-se-á da categoria de mediação (pedagógica) como ponto de partida, bem como trajeto de percurso pelo qual se propõem problematizar as aporias investidas pela guinada da educação ao projeto mercadológico, no qual se consolidaram as TDICs como mecanismo materializador do pensamento computacional na educação escolar. Discute-se, assim, o enfrentamento entre a essência mediadora do professor do ensino básico e sua metamorfose promovida pela prioridade digital, tendo como ponto chave dessa adequação alavancar a atividade educativa para as demandas produtivas da contemporaneidade, marcada pela cultura digital.

Essa condição aporética da atividade educativa docente, que deveria estar assentada na práxis, se vê recrudescida; quando proposta por meio do dirigismo didático, os programas educacionais suprimem o que tinham de autonomia, tornando-o um empreendedor falseado de si mesmo ao ser forçado a se adequar ao ambiente maquinal, sob pena de ser descartado de sua atividade laboral no âmbito da educação. Logo, tem-se uma inversão do caráter mediador da construção do conhecimento. As manifestações investigativas e reflexivas sobre um determinado objeto, antes analisadas com base em problematizações e experiências, no contexto contemporâneo se fazem por meio das interposições dos mecanismos tecnológicos como se tratasse de uma resolução imediata ante o atraso educacional no ensino básico.

Busca-se, ainda, levantar os elementos conceituais e operacionais pelos quais se materializaram as amarras à mediação pedagógica docente, tendo em vista, também, a apreciação das carências estruturais nas redes de ensino, essencialmente, nos sistemas públicos de educação,

consideradas um paradoxo face ao falseamento entre a aparência (educação tecnológica) e a essência (déficit conceitual e estrutural) vigente no ensino básico. A problematização de questões educacionais, como o dirigismo didático mediado por tecnologia, ratifica as preocupações engendradas nesta pesquisa acerca da conformação da prática docente ao ambiente tecnológico, exaurindo, aos poucos, a representação de seu ofício quanto à mediação formativa.

### **5.1 Dirigismo didático e as aporias pedagógicas docentes nos programas educacionais**

No segmento conclusivo desta tese propõe-se lançar mão do embate proposto acerca da cultura digital e suas implicações na atividade educativa, agora, no âmbito da mediação pedagógica docente em suas aporias ante ao processo de algoritmização socioeducacional. Conjetura-se, também, à luz do conceito de semiformação (*halbbindung*), certa atualidade conceitual, mesmo a considerando uma categoria dada ante o processo de barbarização cultural, à proporção que o aspecto formativo digital atual se condicionou como produto da contemporaneidade imersa nas TDICs. Portanto, o que move e autoriza a problematizá-la está no embate crítico engendrado na tese acerca da semicultura educacional potencializada pelo capitalismo digital. Ademais, segundo Adorno (1996, p. 411), “a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a autorreflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converteu”.

O percurso dessa problematização remete ao dimensionamento da atividade docente em seu *telos* formativo, à medida que se tem o didatismo digital como prioridade na educação básica, o qual está prescrito nos programas educacionais, via BNCC e Currículo Paulista, tal qual se pode constatar durante os trabalhos de pesquisa empírica de caráter hermenêutico. Propõe-se, assim, trilhar os argumentos da Teoria Crítica com vistas ao robustecimento de um contraponto à cultura digital, emergido do empenho crítico-reflexivo como esforço de resistência ainda possível frente à algoritmização e dominação sociocultural.

À vista desse diagnóstico de racionalização no ensino e sobre o qual incide uma política educacional que, quando não solapa a atividade mediadora docente, o delega à condição de orientador de técnicas midiáticas, desconsidera-se, assim, toda a condição sociopolítica inerente à figura do professor na educação básica.

No decurso empírico desta pesquisa<sup>65</sup>, pôde-se diagnosticar que o projeto de algoritmização sociocultural, resultado do desenvolvimento das TDICs e de seus mecanismos técnicos derivativos<sup>66</sup>, se estabeleceu de forma prioritária nos documentos oficiais da educação nacional, a exemplo da BNCC (2018) e do Currículo Paulista (2020). Como consequência impactante dessa condição, constatou-se que, no processo educacional e na atuação docente, se tem uma realidade didática mediada, substancialmente, pela tecnologia digital na qual os caminhos para se resolver uma determinada tarefa passam, essencialmente, pela administração operacional de componentes midiáticos estabelecidos como protagonista no ambiente de ensino.

### 5.1.1 Aporias conceituais: autonomia, emancipação e liberdade

Ainda que a concepção sociocultural de emancipação se encontre suprimida em sua essência face ao processo de algoritmização da cultura digital e, por conseguinte, uma suposta autonomia docente se anule ante à racionalização educacional, semanticamente trata-se de conceitos emergidos da necessidade de atuação educativa sobre o ser social, mesmo que, na contemporaneidade, estes se apresentem como uma contradição, à medida que se delega às TDIC o papel condutor da formação educacional.

Se, por um lado, se observa uma aproximação conceitual entre autonomia e emancipação, visto que ambas remetem a uma condição resultante de ações humanas, por outro, quando analisado do ponto de vista da atividade socioeducativa, depara-se com um ambiente ardiloso e aporético à medida que lidam com aspectos peculiares das relações humanas como ética, moral e, essencialmente, a liberdade. Estes envolvem, de forma substancial, elementos sensíveis ao particular e ao universal como moral, dinheiro, *status* e poder que, como tais, remetem aos interesses antagônicos de um sistema regrado por leis e valores ideológicos que divergem entre si e incidem na educação escolar em forma de dominação.

Longe da pretensão de resolver essa questão um tanto complexa no âmbito da filosofia kantiana, neste trabalho consideram-se relevantes alguns apontamentos pelos quais se busca uma

---

<sup>65</sup> No segundo capítulo deste trabalho, foi apresentado o desenvolvimento empírico da pesquisa assentado metodologicamente na Hermenêutica Objetiva por meio do qual as análises acerca do objeto de interesse presente em dois documentos oficiais da educação básica nacional (BNCC e Currículo Paulista) nortearam a problematização da pesquisa quanto às aporias da mediação docente frente ao didatismo dirigido.

<sup>66</sup> Não obstante considerar, na educação escolar, os recursos e linguagens tradicionais ou convencionais como instrumentos do desenvolvimento histórico e tecnológico da humanidade, os mecanismos categorizados nas TDICs (computadores, *tablets*, celulares, *smartphones*, lousa digital) são, antes de tudo, instrumentos de alta complexidade tecnológica na qual incide a acessibilidade aos meios de comunicação via satélite para leitura de *links* e código/QR *codes*, sem os quais fica limitada a realização das tarefas nos moldes da atual estrutura curricular presente no Currículo Paulista.

significação conceitual ao objeto aqui situado em uma perspectiva crítica quanto ao dirigismo didático dos programas educacionais, ordenado pela cultura digital, o que restringe a atividade docente a mero orientador operacional de recursos midiáticos. Ari Fernando Maia (2015), em *As aporias do conceito de autonomia: contribuições pontuais para a educação emancipatória*, ajuda a entender o problema da autonomia e da emancipação na esfera formativa, quando analisa as lições de Adorno sobre Kant, pontuando o seguinte:

Se for compreendida positivamente, como capacidade do homem de dar a si mesmo as leis de sua ação, a autonomia resulta na confirmação do caráter coercitivo da sociedade burguesa, em contradição com o reconhecimento negativo da impossibilidade de sua realização. Assim, não é a autoridade de um conceito antinômico, como de autonomia segundo Kant, que se pode apelar para pensar uma educação que visa a emancipação, mas ao procedimento crítico que desvenda, nas antinomias desse conceito, os reflexos de uma sociabilidade estranhada e avança a reflexão conservando o que esse ideal possa conter de crítica, enquanto, ao mesmo tempo, configura a liberdade na consciência da não liberdade. (MAIA, 2015, p. 84).

Logo, o caráter coercitivo estabelecido na sociedade industrial se mantém como mecanismo de controle sociopolítico com vistas ao atendimento operacional de um sistema econômico hegemônico e contraditório, conjeturando uma suposta autonomia estrategicamente pensada para sua sobrevivência social. Assim, o contraponto do ponto de vista formativo passa, antes de tudo, pela necessidade de se investir na crítica negativa sobre uma situação de dominação dada, como meio de atuação e representação sociopolítica. Maia (2015, p. 84) chama a atenção para outro elemento fundamental às aporias da educação emancipatória, a moralidade:

Resta apontar que os problemas da autonomia e da emancipação estão diretamente relacionados ao campo da moralidade, e seu núcleo é a relação entre o particular e o universal; essa é a razão pela qual a crítica deve ser acompanhada, necessariamente, pela autocrítica, e ambas representam o núcleo da atividade educativa que visa a emancipação. O reconhecimento de que existe um caráter moral na educação, coloca a crítica àquilo que impede a autonomia no centro da discussão sobre o sentido da emancipação.

Este ponto permite constatar o quão se torna aporético uma materialidade crível para a emancipação educativa, visto que o embate se estabelece no âmbito do particular e do universal, por assim dizer, entre o privado e o público respectivamente. Assim, a moralidade sobre a qual se assentam as relações entre estas duas instâncias do conjunto social incide, também, na necessidade de investir a crítica sobre o que corrompe e o que é corrompido, uma vez que são corresponsáveis pela perpetuação da dominação como característica da sociedade burguesa.

Essa corresponsabilidade, em grande parte, segundo Maia (2015), se avoluma no tecido social contemporâneo, à medida que não se investe na autorreflexão crítica quanto à reprodução das relações de poder inerentes à sociedade burguesa, em muito, manifestada na moralidade. A autocrítica na atividade educativa não pode desconsiderar os eventos históricos sintomáticos ideologicamente em uma suposta moral e seus desdobramentos no processo de barbarização. “Ademais, a defesa de imperativos ou modelos morais, oferecidos sem reflexão sobre suas contradições e sem crítica à sociedade, tem uma qualidade tóxica que os torna imensamente perigosos” (MAIA, 2015, p. 86).

Em defesa da bandeira da emancipação sociocultural durante a década de 60 do século passado, Adorno (1970) justificava o estado aporético da emancipação do ser social, para o processo de submissão a que se projetou a sociedade ocidental, sobretudo, com o recrudescimento sem precedentes do nível de pressão ao indivíduo, que, quando aplicado às estratégias dominadoras advindas da Indústria Cultural, anularia a possibilidade emancipatória como simples retórica vazia. Segundo o filósofo,

O motivo evidentemente é a contradição social; é que a organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isto ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência. (ADORNO, 1970, p. 180).

Esse *status* de subserviência social em que se transformou a sociedade do capitalismo administrado, segundo Adorno, inevitavelmente bateria às portas das instituições educacionais. Logo, infere-se que a sua reprodução nos mecanismos educativos institucionais, quando pautada no controle sociocultural, representa, também, a nulidade de uma potencial formação política na escola, quando poderia vislumbrar uma possível chave para a redenção emancipatória.

Esse cenário de acomodação poderia converter-se em práxis sociopolítica a começar, conforme Adorno (1970), por uma transfiguração na forma de como indivíduos e grupos sociais, envolvidos pela capa dominadora da Indústria Cultural, atuassem de encontro à sistemática mercadológica estabelecida. Assim,

[...] tenta-se simplesmente começar despertando a consciência quanto a que os homens são enganados de modo permanente, pois hoje em dia o mecanismo da ausência de emancipação é o *mundus vult decipi* em âmbito planetário, de que o mundo quer ser enganado. A consciência de todos em relação a essas questões poderia resultar dos termos de uma crítica imanente, já que nenhuma

democracia normal poderia se dar ao luxo de se opor de maneira explícita a um tal esclarecimento. [...] Justamente quando é grande a ânsia de transformar, a repressão se torna muito fácil; que as tentativas de transformar efetivamente o nosso mundo em um aspecto específico qualquer imediatamente são submetidas à potência avassaladora do existente e parecem condenadas à impotência. Aquele que quer transformar provavelmente só poderá fazê-lo na medida em que converter esta impotência, ela mesma, juntamente com a sua própria impotência, em um momento daquilo que ele pensa e talvez também daquilo que ele faz. (ADORNO, 1970, p. 182-184).

Contudo, o grau de responsabilidade social sobre o qual o filósofo determina a "ausência de emancipação" advoga a relevância sociológica de suas advertências sobre essa questão, bem como seus ensinamentos filosóficos acerca da carência do "esclarecimento" ecoam em diferentes momentos históricos. Ademais, o homem da segunda metade do século passado ainda não tinha superado sua condição de "menoridade", algo preconizado por Kant há dois séculos. Assim, ao trazer inserções como impotência, que poderia caracterizar o fracasso ante à reação do gigante mercadológico e ao propor a ideia de "consciência coletiva" e a "crítica imanente" como pontos de partida da "transformação", sublinha a premência de um contraponto ao subjugo do conjunto social à Indústria Cultural.

Estes elementos conceituais dão mostra do expressivo problema historicamente constituído quanto às possibilidades de uma educação emancipatória. Resta, ainda, trazer à luz outra aporia educacional: a questão da liberdade: a liberdade, muitas vezes confundida com o deixar livre quanto ao exercício das responsabilidades inerentes ao processo educativo, se torna um entrave para o avanço formativo. Acerca dos caminhos tortuosos da pedagogia em suas aporias da relação educação e liberdade, Kant assevera que

Um dos maiores problemas da educação é saber como se pode unir a sujeição sob a coação de leis com a capacidade de se servir da sua liberdade. Pois é necessário que haja coação! Como cultivo eu a liberdade na coação? Devo habituar o meu educando a tolerar uma coação da sua liberdade e devo levá-lo a fazer simultaneamente o bom uso da sua liberdade. Sem isto, tudo é mero mecanismo (*relação mecânica*), e aquele que completou a sua educação não se sabe servir da sua liberdade. Tem de sentir muito cedo a inevitável resistência da sociedade (*mediática e digital*), para se familiarizar a passar pela dificuldade de se sustentar e adquirir o necessário para sua independência. (KANT, 2017, p. 19-20, *grifo nosso*).

Assim, conforme sustenta o filósofo, a função da liberdade seria um fim para um processo evolutivo, cujo meio está condicionado a uma subordinação sobre a qual recai a necessidade de transposição do imediato (educando) para uma condição que seja formativa, quando interposta pela efetiva mediação docente. Ao se transpor essa condição para o contexto

educativo contemporâneo marcado pela prevalência didática das TDICs, portanto, extremamente mecânica, o estado aporético se amplia, ou seja, a ação educativa pela qual se conjectura certa autonomia se encontra tolhida já na coerção imposta à atividade docente, ao ter seu ofício horizontalizado com os estudantes. Quanto à prática pedagógica, o protagonismo do dirigismo didático do programa mediado por tecnologia o restringe drasticamente como educador.

Não obstante tempos históricos diferentes<sup>67</sup>, Kant (2017) ponderava que a educação, como prerrogativa do ser humano/social, se processa como meio de adequação civilizacional, ou seja, diferente dos demais seres vivos, este precisa ser instruído com vistas ao entendimento e atuação no âmbito da prática sociopolítica e moral vigente, bem como investir no aperfeiçoamento desta visando à ampliação dos saberes adquiridos, algo necessário para o desenvolvimento cultural do homem.

Logo, a educação seria o processo de transformação seguido de emancipação. Portanto,

Educar é uma arte, cuja prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações. Cada geração, de posse dos conhecimentos das gerações precedentes, está sempre melhor aparelhada para exercer uma educação que desenvolva todas as disposições naturais na justa proporção e de conformidade com a finalidade daquelas, e, assim, guie toda a humana espécie a seu destino. (KANT, 2017, p. 10-11).

Ao atribuir o *status* de arte à educação, o filósofo também a identifica como prerrogativa facultada à sensibilidade humana. Esse deve ser o arcabouço de uma trajetória histórico-cultural pela qual o processo de aprendizagem prévio será o trampolim anteriormente edificado, projetando o homem para outros e mais complexos saberes. Kant chama a atenção para a responsabilização do ofício de educar nos diferentes grupamentos geracionais, visto que a humanidade, ao avançar no “aparelhamento” de novas abordagens do conhecimento, presume que o processo formativo esteja sempre em linha ascendente quanto às possibilidades vindouras.

Ressalta-se que, ao propor o processo temporal evolutivo da aquisição de conhecimento, Kant (2017) pelo menos ainda não enfatiza o saber técnico em sua operacionalidade (recursos midiáticos) de alunos e professores, como sendo o principal diferencial no percurso educacional, mas a atividade educativa mediada pelo homem. “O homem só se pode tornar homem através da educação. Nada mais é do que aquilo que a educação o torna. É de notar que o homem só pode ser educado por homens, por homens que foram igualmente educados” (KANT, 2017, p. 8).

---

<sup>67</sup> Pontua-se que, naquele momento histórico (século XVIII), as diretrizes educacionais se inseriam no contexto sociopolítico demarcado pelo espírito da autoridade e da hierarquia, cujos requisitos formativos se pautavam na disciplina e na moralidade.

Não se pode desconsiderar que, em meados do século XVIII, a onda do capitalismo liberal engatinhava como projeto mercadológico<sup>68</sup>, ou seja, não se concebia uma atividade educativa com vistas ao domínio do homem pela máquina, mas o contrário. O estado de animalidade a que, segundo Kant, era a condição original do indivíduo seria então revertido por meio da educação da qual se concebe o estágio seguinte: a civilidade, como condicionamento resultante da mediação cultural. Isto posto, entende-se que, na contemporaneidade, esse estágio de dominação da cultura digital sobre as ações humanas tem, nos incrementos da nova indústria cultural, mais um agravante no rol aporético da mediação docente.

### 5.1.2 Aporias digitais na mediação docente

Na segunda parte dos apontamentos realizados, neste trabalho, acerca das aporias da mediação docente no ensino básico contemporâneo, evidenciou-se, no contexto educativo marcado pela cultura digital, uma estreita relação entre a ressignificação do conceito de Indústria Cultural pela via algorítmica e seus desdobramentos relativos à atividade educativa. Nesta perspectiva, denotam-se, também, as contradições advindas da suposta ação ativa dos receptores dos novos audiovisuais e o controle gerencial exercido por estes mecanismos tecnológicos. Para Antunes e Maia (2018, p. 191), “essa suposição, que poderia parecer plausível, não resiste a uma análise crítica da configuração que adquire hoje o trânsito das informações, imagens e demais dados na internet. Ao contrário, há hoje uma concentração do controle sobre o fluxo de informações sem precedentes”.

Essa nova forma de gerenciamento, além de administrada pelo algoritmo, tem como característica peculiar a adesão de indivíduos que, em sua subjetividade e espontaneidade, ao integrar e se estabelecer dentro dessa engrenagem das plataformas digitais, se torna um agente pelo qual se propaga o caráter dominador do “capitalismo de plataforma”, ou de “vigilância” (MOROZOV, 2018), ou seja, para além do estado de passividade dos receptores da indústria cultural de meados do século passado<sup>69</sup>, suas novas propriedades algorítmicas utilizam seus

---

<sup>68</sup> Tal performance mercadológica de cunho liberal ganha seu *status* de maturidade em meados do século passado, com o advento da Indústria Cultural sobre a qual os empreendimentos culturais se tornam parte de um amplo mecanismo de dominação, manipulação e controle social, tendo nos meios de comunicação de massa seu grande interlocutor.

<sup>69</sup> Se, no conceito original de Indústria Cultural em *Dialética do Esclarecimento* (1985), Horkheimer e Adorno o atribuíram ao fato de elementos que até então estavam sublimados na essência criativa humana, como a arte e a cultura, passam a ser estrategicamente mercantilizados adequando-se ao escopo do capitalismo industrial, no “capitalismo digital” moderno sua característica de vigilância seletiva do conjunto social determina o recrudescimento infinitamente maior da dominação sociocultural.

adeptos e o transformam em vetores de seus empreendimentos políticos, econômicos e ideológicos, pelos quais se dissemina o sistema de gerenciamento digital e sociocultural a uma velocidade e diversidade cada vez mais intensa. A estes elementos soma-se a potencialização do ímpeto digital sobre as atividades subjetivas, e tal como se desenvolveu no ambiente midiático do rádio, cinema e televisão, o mundo da realidade virtual dos *Big Datas* agora se projeta por meio da coleta de dados, caracterizando, assim, certa aproximação entre indústria cultural e a cultura digital, sobretudo, quanto ao poder destrutivo que ambos empreendem na sociedade contemporânea.

Conforme foi analisado na sessão anterior, a cultura digital tem, nas redes sociais, seu arcabouço de gerenciamento público e espraiamento de suas investidas mercadológicas e subjugo psicológico, apresentando-se a exemplo do *Facebook* com seu potencial arrebatador, como um dos maiores entraves à atividade docente em sua mediação formativa. Como visto, a plataforma atua no segmento virtual como meio de enquadramento social ao capitalismo digital e forma de diagnosticar os perfis e o grau de dependência de seus usuários, os quais são categoricamente enquadrados em sua cadeia de mercantilização.

Neste ambiente de mercantilização e arrebatamento social pela via algorítmica, o coeficiente psicológico se torna peça-chave e determinante para as ações exitosas da rede social, como mecanismo de dominação sociocultural, isto é, mais do que uma pretensão de encantamento e fascinação pela via ideológica da mercadoria, espera-se um nível de controle dos comportamentos sem precedente na história humana. Sempre que houve algum poder, houve também formas mais ou menos explícitas e eficazes de resistência” (ANTUNES; MAIA, 2018, p. 194).

Neste caso, a resistência está fora de cogitação, uma vez que a subjetividade de que se utiliza a rede social descaracteriza qualquer potencialidade de organização social pela qual se podia conjecturar o rechaço às predileções intrínsecas à cultura digital. Ainda para esses pesquisadores, o aparato tecnológico em sua hegemonia torna-se um entrave para o pressuposto da crítica racional a esse mecanismo de sujeição social. Assim, à medida que a mitificação subjetiva acerca da tecnologia digital anula o sentido da crítica imanente, perde-se, também, a possibilidade de aplicação do pensamento racional acerca do “conhecimento existente e suas contradições e, a partir daí, para uma reorientação da história – fruto da ação humana – na direção da liberdade” (ANTUNES; MAIA, 2018, p. 197).

Dessa forma, a rede social se revela como o trampolim de representação imagética subjetiva no conjunto social, essencialmente, do segmento mais vulnerável simbolizado na faixa etária da qual fazem parte estudantes do ensino básico, cujas peculiaridades afinadas com o

imediatismo da realidade virtual se projetam em uma suposta contrapartida, uma vez que a materialidade dos propósitos do capitalismo de vigilância que impera nas plataformas digitais os tirou do anonimato. Conforme a pesquisadora Bruno (2013, p. 80),

[...] numa cultura regida pelo ideal de ego, a vida privada se volta para fora, em busca de um olhar que a reconheça e ateste a sua visibilidade. Os vínculos entre intimidade e visibilidade encontram-se ampliados. As bordas do visível expandem-se tanto no que é passível de ser exposto a outrem quanto ao que é digno de nota e visibilidade. Nota-se neste processo um novo estado do individualismo, extremamente atrelado à comunicação e à imagem, agora anunciados ao alcance de todos. A presença do homem ordinário e sua vida privada nos ambientes comunicacionais efetuam um jogo ambíguo que diz bastar existir para ter o direito de ser visto num mundo onde é preciso ser visto para existir.

Logo, a existência aqui está fora do contexto formativo no qual se poderia aferir certo protagonismo subjetivo dos estudantes por meio de interações educativas, as quais, quando mediadas no ambiente de ensino, permitem pressupor interlocuções de saberes histórica e culturalmente produzidos pela comunidade educativa, tendo à frente dos recursos didáticos a mediação pedagógica docente. No entanto, a sociabilização da individualidade no mundo digital tem, como estratégia de incorporação social, a exposição peremptória e pública sob a égide do “ser percebido”, do modo como, aos olhos da cultura digital, significa estar integrado e, portanto, socialmente contextualizado (BRUNO, 2013).

Evidencia-se, então, a ausência de delimitação dos espaços físicos e psíquicos nas atuais formas digitais de interações sociais. Nos espaços tradicionais de desenvolvimento de intervenções pedagógicas, a escola e o ambiente de ensino segundo as deliberações do próprio programa devem estar imbricados nas TDICs como forma de integração e adequação do estudante ao “pensamento computacional”. Neste caso, o estado de anterioridade psíquica do aluno do ensino básico, estrategicamente determinado pelo mundo digital via rede social e seus imperativos matemáticos/algorítmicos, detém seu estágio comportamental delineado no cotidiano virtual, por conseguinte no imediato.

Se a modernidade produziu uma topologia da subjetividade e do cotidiano que circunscrevia o espaço privado e seus diversos níveis de vida interior – casa, família, intimidade, psiquismo –, a atualidade inverte esta topologia e volta a subjetividade para o espaço aberto dos meios de comunicação e seus diversos níveis de vida exterior – tela, imagem, interface, interatividade. (BRUNO, 2013, p. 81).

Isto significa que os parâmetros formativos em que outrora se pautavam as mediações formativas e interações sociais se dissiparam na cultura digital. Não se vislumbra, na atual conjuntura, um ambiente interativo (civil, jurídico, fiscal, profissional etc.), pelo qual se possa pressupor uma intervenção, e que essa esteja fora do ambiente das redes. Nesse caso, todas essas possibilidades podem soar como facilidades da sociedade tecnológica, mesmo com as dificuldades inerentes ao sistema digital como a acessibilidade, por exemplo, as quais não podem ser desconsideradas. Por outro lado, quanto à mediação pedagógica docente de que não se podem dispensar as articulações do pensamento elaborado substancialmente quanto ao desenvolvimento da potencialidade crítica, os reverses formativos se tornam bem mais complexos, uma vez que, sem as abstrações imanentes ao objeto, não se evoca elaboração nenhuma de pensamento.

### **5.1.3 As aporias do dirigismo didático neoliberal na mediação docente**

Tratou-se, até aqui, como determinantes do ambiente aporético a que foi condicionada a prática docente hodierna, da tríade conceitual de autonomia, emancipação e liberdade, sequenciada pela hegemonia da cultura digital. Como desdobramento deste conjunto de aporias, situou-se uma outra não menos relevante ao objeto desta pesquisa, uma vez que deliberações normativas segundo “competências essenciais” da BNCC e do CP ratificam o subjugo da práxis sociopolítica do professor do ensino básico, em face das políticas públicas educacionais e do dirigismo didático a elas intrínsecas.

Ao situar as aporias da mediação docente quanto ao direcionamento didático imbricado em suas intervenções pedagógicas, entende-se que esse condicionamento se aplica ao percurso transcorrido pelas reformas educacionais<sup>70</sup> em curso a partir da última década do século passado. Segundo Laval (2019, p. 47),

Essa mutação deve ser situada no contexto mais geral das transformações do capitalismo a partir da década de 1980: globalização do comércio, financeirização das economias, desobrigação do Estado, privatização das empresas públicas e transformações dos serviços públicos em quase empresas, ampliação dos processos de mercadorização ao lazer e à cultura, mobilização geral dos assalariados numa “guerra econômica”, contestação das proteções dos assalariados e disciplinarização pelo medo do desemprego.

---

<sup>70</sup> Para mais informações sobre as reformas educacionais em curso no Brasil, instauradas a partir das últimas décadas do século passado como forma de realinhamento educacional ao projeto Neoliberal e o contexto tecnológico, recomenda-se a leitura do texto: A concepção de tecnologia nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Autor: LIMA, G. S. In: SILVA, C. B. (org.), Curitiba, PR: Editora CRV, 2018. p. 13-35.

O desencadeamento desse processo de incorporação educacional às conjunturas mercadológicas com vistas ao enquadramento produtivo determinado pela pedagogia das competências, por conseguinte, da meritocracia, ficou evidenciado no Brasil com as deliberações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9394/96 (BRASIL, 1996), culminando com os PCN (BRASIL, 1998) e PCNEM (BRASIL, 2000). Esses rearranjos didáticos pelos quais se foi circunscrevendo o professor do ensino básico via documentos oficiais, de acordo com o “novo” paradigma educacional de cunho neoliberal, determinam, progressivamente, uma prática pedagógica dirigida, conforme se depreendeu das análises hermenêuticas sobre a BNCC 2018 e os Currículo Paulista/EF 2019, Currículo Paulista/EM - 2020 (cap. 3)<sup>71</sup>.

Nesse novo escopo de impulsionamento mercadológico administrado, aprofundam-se, também, as aporias quanto à natureza formativa da mediação docente, visto que as estratégias de justaposição sociocultural da escola neoliberal não se permitem aberturas – ao menos quanto ao currículo – pelas quais a atividade educativa possa sustentar-se como finalidade preceptora, sem esbarrar nas contradições advindas da mercantilização educacional. Ademais,

O que está em jogo, é o enfraquecimento de tudo que serve de contrapeso ao poder do capital e tudo que institucionalmente, juridicamente e culturalmente, limita sua expansão social. Todas as instituições, além da economia, foram afetadas por essa mutação, inclusive a instituição da subjetividade humana: o neoliberalismo visa a eliminação de toda “rigidez”, inclusive a psíquica, em nome da adaptação às situações mais variadas com que o indivíduo depara no trabalho e na vida. (LAVAL, 2019, p. 47-48).

Assim, o gerenciamento subjetivo como mecanismo de vigilância social no neoliberalismo ganha contornos de controle institucional, inclusive, apropriando-se dos sistemas educacionais em suas potencialidades de disseminação ideológica. Como peças importantes dessa engrenagem de dominação cultural e psíquica, as TDICs se encarregam de impor, por meio da cultura digital, seus símbolos ideológicos de mistificação mercadológica subjetiva a serviço do capitalismo informacional.

Uma das maiores incidências que caracteriza esse processo de redirecionamento da atuação docente no ensino básico está na justaposição das TDICs sobre o objeto, pela qual a interação pura e simples do estudante com a cultura digital lhe determina o desenvolvimento de “competências essenciais”, necessárias para sua “formação integral”. Tal comprometimento

---

<sup>71</sup> No terceiro capítulo desta tese, tem-se a discussão do resultado de amplas e detalhadas análises acerca do universo específico dos documentos concernente ao objeto de pesquisa, os quais, ao serem conformados segundo os critérios metodológicos da Hermenêutica Objetiva, asseveram o didatismo didático de cunho neoliberal.

formativo, segundo a BNCC, “se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” (BRASIL, 2018, p. 14).

Esse caráter de integralidade formativa, por conseguinte, a suposta integração social e adequação profissional explicitadas no fragmento, denota que, além das contradições engendradas quanto às "possibilidades" do educando, manifesta-se, ainda, o caráter de delimitação pedagógica docente, uma vez que esses escopos educacionais primam por aquilo que o estudante quer ser e, contrastando com o que pode ser, acaba por tolher perspectivas de mediação crítica sobre o objeto durante o processo educacional.

Logo, a imanência da contradição formativa se materializa quando as mediações ocorrem com base nas escolhas de um aluno do ensino básico, à medida que “os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória” e já se encontram devidamente estabelecidos “nos desafios da sociedade contemporânea” (BRASIL, 2018, p. 472). No entanto, de acordo com os pressupostos de alinhamento algorítmico da juventude às redes sociais, um dos pontos chave da reforma educacional, ou seja, o protagonismo do estudante na idealização e construção de seu “projeto de vida”<sup>72</sup>, também robustece o aspecto negativo da crítica nesta tese quanto à fragilidade da mediação docente em seu *telos* formativo no tocante à apropriação do pensamento crítico pelo educando.

Para tanto, as reformas educacionais normatizadas na BNCC e referendadas no CP têm, como estratégia de dimensionamento destas finalidades de ajustamento pedagógico ao capitalismo informacional, o sistema de readequação curricular com base na “pedagogia das competências” com vistas ao atendimento dos “desafios” do mundo digital que estabelece as relações socioeconômicas contemporâneas. Esse arquétipo de incorporação didática ao sistema hegemônico contemporâneo de natureza neoliberal sob a égide do algoritmo, no documento, está evidenciado também quando se busca normatizar os objetivos educacionais do ensino básico, com vistas à conformação ao contexto midiático dominado pelas *big techs*. Assim, segundo a BNCC, a educação escolar,

Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e

---

<sup>72</sup> Esse dimensionamento do empreendedorismo de estudantes no ensino básico normatizado na BNCC e no CP aqui também suscita certa horizontalização da atividade educativa, o que manifesta um aspecto problemático. Embora possa sugerir ares de democracia no âmbito escolar, questiona-se seu caráter formativo em um ambiente escolar, especialmente, nos Programas de Ensino Integral (PEI) das redes públicas de ensino sobre as quais recaem problemas de ordem social, cultural e estrutural, bem como a ausência de uma política de transição planejada para esse complexo modelo de educação.

responsabilidade nos contextos das culturas digitais [...] Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida. (BRASIL, 2018, p. 14-15).

Entende-se que, tal como expressa nos excertos definidores das normatizações da BNCC, o programa define que o educando deve estabelecer-se em um estágio de intervenção educativa quase que autossuficiente, dado que as mídias digitais, em seu sistema informacional, quando do uso destas de forma “responsável”, lhe permitem compreender e assimilar conhecimentos de diferentes áreas, tornando-o, assim, o promotor de sua “aprendizagem” e da edificação de seu “projeto de vida”.

Tal capacidade de empreender em seu desenvolvimento pressupõe uma espécie de ápice na aquisição de “competências” por parte do estudante do ensino básico, no que concerne à sua integração ao capitalismo digital, algo que os organizadores do documento perseguem como forma de adequação educacional ao contexto tecnológico. Andreas Gruschka (2014), como resultado de pesquisas empíricas em escolas da Alemanha, no artigo *Teoria Crítica e Pesquisa em Educação: A Escola e a Sala de Aula*, tece significativos comentários acerca do conceito de competência no âmbito educacional. Citam-se alguns aqui:

A orientação à competência é a ferramenta didática de escolha, que promove o potencial de aprendizagem da geração atual, depois que o antigo fracassou, seja lá o que tem sido isto: acúmulo de material, aprender a fazer bullying etc. Apenas se torna competente quando se alcança o objetivo que tenha sido imposto por terceiros. [...] Temos um motivo para estar bastante céticos relativamente a essas pessoas que usam essa palavra com tamanha facilidade. Muitas vezes elas se revelam como marketing enganoso. Os arautos da competência, como pude perceber muitas vezes, não são nem mesmo capazes de explicar o que é competência, e de que modo isso se aplica em relação ao que exigem dos outros. [...] A ponta do iceberg da nascente ignorância pode ser observada no treinamento escolar com a “apresentação de power-point” (PPP). [...] Não seria necessário entender o conteúdo do que foi apresentado habilmente. Foi visto que isso não importa. Quem sabe apresentar tem sucesso como mediador. Para isso precisa-se treinar a competência de compensação de “incompetência”. (GRUSCHKA, 2014, p. 9-10).

O rigoroso e crítico posicionamento do pesquisador de teorias e práticas pedagógicas quanto ao tratamento aferido à competência educacional remete, de forma não menos problematizadora, ao direcionamento normativo da pedagogia das competências na BNCC, sobretudo quanto ao *telos* educacional docente, tendo em vista o que se propõe como cultura pedagógica investida no objeto de estudo (currículo) e na tecnologia digital. Assim como observa

Gruschka, não se aplica o pressuposto da competência quanto ao desenvolvimento da potencialidade de abstração do objeto, pela qual se possa conjeturar a elaboração do pensamento reflexivo no treinamento mecânico de capacidades instrumentais como estratégia de ensino escolar. A mediação docente estaria na condição de um catalisador de habilidades técnicas por parte do educando, tornando-se um multiplicador do mito da fragilidade humana frente à insuperável força da tecnologia digital.

Este estado de acomodação docente às delimitações pedagógicas do programa deteriora, de certa forma, seu condicionamento sociopolítico como competência de transformação social. Em *Política e Educação*, Freire (1993, p. 25-28) alerta que,

A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores com relação a seu projeto. Demanda que o educador assuma a politicidade de sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação. [...] A preocupação com os limites da prática, no nosso caso, da prática educativa, enquanto ato político, significa reconhecer, desde logo, que ela tem uma certa eficácia. Se não houvesse nada a fazer com a prática educativa não havia por que falar dos seus limites. Da mesma forma como não havia por que falar de seus limites se ela tudo pudesse. Falamos de seus limites precisamente porque, não sendo a alavanca da transformação profunda da sociedade a educação pode algo no sentido desta transformação.

A representação política a que se refere o educador pernambucano, neste caso, seria o divisor de águas entre a mediação formativa/reflexiva e a reprodução pura e simples dos programas educacionais de orientação neoliberal. Mesmo que delimitada pelas normativas curriculares tal como se projetou na esfera das reformas educacionais, segundo Freire (1993), os limites da prática educativa só podem ser superados por meio do reconhecimento destes pelos seus interlocutores, ou seja, a redução da atividade docente em agente da materialidade mercadológica deve ser confrontada pelo professor do ensino básico por meio de um investimento pedagógico de natureza problematizadora, pelo qual a utilização de linguagens tecnológicas não seja destituída do embate acerca da premência da alfabetização midiática.

Este último aspecto ganha proporções significativas quando se projeta, no argumento desta tese, como uma demanda ao didatismo estabelecido nos programas curriculares da educação básica atual. Seria um contraponto importante, porém, não sem antes ter na prática docente o enfrentamento pedagógico às contradições evidenciadas quanto à horizontalização pedagógica, cuja materialidade curricular se revela nos documentos como protagonismo do

estudante quanto ao seu “projeto de vida”. Como prerrogativa da atividade educativa, Freire (1993, p. 22) argumenta que,

A natureza formadora da docência, que não poderia reduzir-se a puro processo técnico e mecânico de transferir conhecimentos, enfatiza a exigência ético-democrática do respeito ao pensamento, aos gostos, aos receios, aos desejos, à curiosidade dos educandos. Respeito, contudo, que não pode eximir o educador, enquanto autoridade, de exercer o direito de ter o dever de estabelecer limites, de propor tarefas, de cobrar a execução das mesmas. Limites sem os quais as liberdades correm o risco de perder-se em licenciosidade, da mesma forma como, sem limites, a autoridade se extravía e vira autoritarismo.

Portanto, ao renunciar das potencialidades formativas no âmbito da mediação e se abster de sua condição sociopolítica, seja pela via da conformação sistemática às imposições curriculares, seja pela adesão mistificada à cultura digital, entende-se que o professor do ensino básico foi absorvido pelo mecanismo de controle informacional engendrado no capitalismo neoliberal, ou seja, a ascendência mediadora não mais se configura na ação docente, mas no desenvolvimento das potencialidades técnicas do estudante pelas quais se aferirá sua competência conforme os pressupostos pedagógicos da educação mediada por tecnologias digitais. Assim, a ação educativa com vistas à apropriação do pensamento crítico cede espaço para o enquadramento do estudante ao escopo algorítmico. Segundo Duci (2019, p. 156), em meio ao processo de racionalização técnica da atividade educativa,

As propostas de aprendizagem construídas com base na racionalidade contemporânea de competência conformam a gestão de todas as etapas educativas ‘*a priori*’, ou seja, consideram o controle das atividades dos alunos e dos professores, em grande medida, sob a forma como serão geridos os conteúdos, o tempo e as estratégias de comunicação. As interações entre os agentes são possibilitadas, suportadas e, necessariamente, restringidas, pelos sistemas operacionais que, evidentemente, contém parâmetros pedagógicos, estéticos, éticos e políticos que estão além do controle e da responsabilidade daqueles que tradicionalmente comportavam a definição desses parâmetros: os professores.

Esse mecanismo de controle processual da educação escolar incide de forma substancial nas possibilidades mediadoras, uma vez que, no planejamento e execução das ações pedagógicas de acordo com as diretrizes do dirigismo pedagógico, não se considera, de forma efetiva, que os docentes, antes protagonistas, tenham alguma intervenção protagonista. A atuação dos agentes da comunidade escolar, sobretudo da equipe de professores, se restringe ao serem canalizados, de forma dirigida, às atribuições do programa, os quais se tornam “peças” de uma complexa engrenagem em que a racionalidade produtiva se ocupa de aferir a competência de seus

componentes de acordo com o desempenho no exercício da didática empenhada no programa e expertise em operacionalidade tecnológica.

A competência aqui não se aplica às mediações no âmbito da construção de argumentações abstraídas das análises sobre os objetos historicamente produzidos, mas do *know how* em executar tarefas do “pensamento computacional”, ou seja,

Radicalmente pode-se antecipar que qualquer formação (*Bildung*) mais abrangente tornou-se obsoleta no momento em que se alcança tal competência midiática: porque se ocupar com um conhecimento 'morto' ou mesmo 'lento' se todas as informações estão disponíveis na rede? Para que serve ainda a compreensão individual de algo, quando tudo pode ser apropriado ao apertar um botão?” (GRUSCHKA, 2015, p. 277 *apud* DUCI, 2019, p. 160).

O questionamento de Gruschka, inevitavelmente, remete ao processo de imersão digital pelo qual se conceberam os atuais programas educacionais. A essência formativa na qual se caracteriza a *Bildung*, pela qual se coadunam as abstrações mediadas pedagogicamente, tem seu espaço acometido pelo aprofundamento da semiformação (*Halbbildung*) quanto ao desenvolvimento de elaborações concretamente pensadas. A pedagogia aqui se apequena, à medida que a educação escolar se processa na cultura digital por meio do didatismo tecnológico e das sensações midiáticas dos quais não se vislumbra, em seu remate, algo muito além de aperfeiçoamento técnico.

Não obstante o aprimoramento técnico ter sido projetado como o materializador das habilidades cognitivas e culturais do homem da modernidade, na conjuntura educacional presente sobre a qual se contemplam os desígnios econômicos e políticos do capitalismo informacional de vigilância, o prognóstico atual não autoriza a supor que as TDICs suplantem o universo das ideias e do conhecimento nelas intrínseco. O historiador das questões contemporâneas Hobsbawm (1917-2012), em sua última obra *Tempos Fraturados* (2013), ao falar do paradoxo do papel e função dos intelectuais na contemporaneidade, afirmava que,

[...] embora a alta tecnologia possa ser usada, ainda que não haja novos avanços, sem pensamento original, a ciência necessita de ideias. Por conseguinte, mesmo a sociedade mais automaticamente contra intelectual hoje tem maior necessidade de pessoas com ideias, e de ambiente nos quais elas se desenvolvam. Podemos afirmar, com toda segurança, que esses indivíduos também terão ideias críticas sobre a sociedade e o ambiente em que vivem. (HOBSBAWM, 2013, p. 235).

A conraintelectualidade concebida pelos idealizadores, empreendedores e disseminadores da cultura digital nas instituições de ensino básico está alinhada ao contexto do

capitalismo neoliberal, que se caracteriza como *escola empresa*. Paradoxalmente, a sua origem está configurada como resultado de intensos estudos matemáticos e sua aplicabilidade algorítmica na gestão programática de todos os setores da atividade humana, o que significa que, supostamente, estaria na vanguarda dessa trajetória histórica. No entanto, ao justapor esse condicionamento mecânico das tecnologias digitais pela necessidade cultural do universo das ideias e do pensamento crítico, Hobsbawm (2013) reafirma que, de forma paradoxal, a cultura intelectual, mesmo em suas aporias, se fará imprescindível. Essa demanda em potencial, na contramão do neoliberalismo, só pode ser pensada na esfera educacional como determinação docente no embate acerca da formação crítica como contraponto à coisificação midiática.

Em oposição a essas ilhas de sobrevivência da pedagogia docente, conforme mostra Laval (2019), tem-se o compasso da mercantilização escolar sobre a qual se creditam as melhorias educacionais por meio de altos investimentos em novas tecnologias. Com o crescimento acelerado do mercado destas tecnologias educativas, seus defensores, em seus discursos, prenunciam a extinção do professor como mediador educacional. Dar-se-á a tarefa de propagação de informações aos novos instrumentos de tecnologias digitais, pelos quais, segundo seus defensores, se processará a grande revolução na educação escolar ao mudar de forma radical o protagonismo das mediações (*idem*).

Quanto a essa guinada capitalista da educação escolar sobre a qual se engendra a nova configuração docente de “professores de silício”, o sociólogo francês alerta para os propósitos mercadológicos intrínsecos a esta suposta “revolução educacional”. Segundo Laval (2019, p. 173), “fazer com que se acredite que o professor deve ser um orientador de pesquisas pessoais e exercícios padronizados em suporte informático possibilita justificar a compra de equipamentos em nome de uma substituição [inelutável] do trabalho pelo capital”.

Assim, tem-se a realocação da atividade docente e, como gestor de sala de aula, adquire também novas atribuições. Como ratificador do dirigismo didático por meio do imperativo da realização de pesquisas midiáticas, o professor se transfigura no disseminador da cultura digital, pela qual se sobrepõe o mercado de produtos das TDICs. Neste condicionamento de reprodução ideológica do capitalismo informacional, a rentabilidade do mercado educacional se torna predominante e hegemônica.

Essa concepção pedagógica mistura a utopia de uma “nova cultura escolar”, construída pelos alunos por meio de “tentativa e erro”, o uso intensivo das NTIC nas salas de aula e a adaptação da escola à globalização econômica e cultural. Desta forma, estão garantidos a vitória do construtivismo pedagógico (“os alunos constroem o próprio saber”) sobre a transmissão dos conhecimentos, o

fim do mestre, a abertura da escola para o mundo e a comunicação horizontal entre os alunos. (LAVAL, 2019, p.174).

Logo, o processo de horizontalização da atividade escolar é a concretude educacional do capitalismo digital. Essa conjugação didática e pedagógica pela qual os estudantes, por meio das tecnologias digitais, se tornam “protagonistas” e, por conseguinte, integrados social e culturalmente, compreende a consumação do “fim do mestre”, ou seja, extingue-se a mediação docente e abre os contornos liberais da educação “mercadorizada”, pela qual se pressupõe aos alunos da contemporaneidade uma suposta “construção” do seu “projeto de vida”, de acordo com os ditames da educação “integral” (LAVAL, 2019).

À vista disso e conforme o percurso analítico dos pressupostos da educação mercantilizada indica, evidencia-se a emergência de pensar a educação escolar ainda como meio de combater a paralisia cultural instrumentalizada pelos mecanismos midiáticos contemporâneos. Entende-se que no trajeto em que se consolidou a prioridade tecnológica em detrimento da mediação formativa docente se apresenta como premissa inevitável o empenho da crítica imanente ao recrudescimento da semiformação (*halbbildung*) cultural, como estratégia de ressignificação do *telos* educacional contemporâneo.

## 5.2 O espetáculo digital e a semiformação educacional

Em meados do século passado, momento histórico no qual Adorno chama a atenção para o triunfo da barbárie sobre a formação cultural, sua filosofia crítica assentava na necessidade de discutir as circunstâncias em que a sociedade burguesa, cujas lutas empenhadas sob o baluarte do ideal de liberdade referiam a hegemonia ideológica do conservadorismo religioso, se perdera em meio à alienação econômica e cultural. Ante a apropriação e prevalência conceitual da formação cultural (*bildung*) pela semiformação (*halbbildung*) e suas implicações formativas, o filósofo da teoria crítica concluía seu texto *Teoria da Semicultura* (1959), de forma a inferir uma potencialidade crível àquele encaminhamento corrompido no qual se encontrava a cultura. Segundo o filósofo,

[...] quando o espírito não realiza o socialmente justo, a não ser que se dissolva em uma identidade indiferenciada com a sociedade, estamos sob o domínio do anacronismo: agarrar-se com firmeza à formação cultural, depois que a sociedade já a privou de base. Contudo, a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a autorreflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converteu. (ADORNO, 1996, p. 406).

A principal e, talvez, a única perspectiva aceitável que a semiformação em sua relevância conceitual do ponto de vista semântico legou ao contexto sociocultural vigente seria a replicabilidade reflexiva de seu conceito, à medida que suas atribuições formativas foram implodidas pelo imperativo do subjugo subjetivo à indústria cultural. Essa sistematização de controle social, da qual se apossou a mercantilização sociocultural na sociedade do espetáculo tecnológico, se ocupa também da coerção psíquica subjetiva, como ferramenta de apropriação objetiva e adequação ao sistema mercadológico.

Essa acomodação instrumental da razão que caracteriza e reina o capitalismo tardio e seus desdobramentos no âmbito da política como ideologia (totalitária), da cultura mercantilizada (indústria cultural), figurou teoricamente na *Dialética do Esclarecimento*, tal como discutido no primeiro capítulo desta tese. Resta, ainda, assentar o decurso da consolidação conceitual da semiformação educativa como condição hodierna, considerando suas conformações temporais que prescindem do atual contexto histórico circunscrito pela cultura digital, demarcando uma realidade educacional entendida aqui também nos termos de uma semicultura formativa.

Na *Dialética do Esclarecimento*, Adorno e Horkheimer (1985) explicitaram as contradições do homem em que o antigo espírito mistificado se encontra imerso nas pretensões mercadológicas de uma suposta sociedade “esclarecida”, extraviada desse logro sob a égide da semiformação subjetiva. Para eles, “uma semicultura que, por oposição à simples incultura, hipostasia o saber limitado como verdade não pode mais suportar a ruptura entre o interior e o exterior, o destino individual e a lei social, a manifestação e a essência” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 161).

Esse ordenamento de subserviência subjetiva, pela qual o obscurantismo tecnológico se apropriou das consciências não esclarecidas, semicultivadas, tem no poder hegemônico da técnica sobre o pensamento crítico seu grande triunfo. Embora essa seja a justificativa da primazia do desenvolvimento científico espetacular como mercadoria e dominação ideológica, “não se pode negligenciar que o uso intensivo do espetáculo, como seria de esperar, converteu em ideólogos a maioria dos contemporâneos, ainda que somente às sacudidelas e por fragmentos” (DEBORD, 2003, p. 35).

Para este autor, o espetáculo como mercadoria impõe ao indivíduo a abdicação de sua condição de protagonista social em nome de uma suposta adequação ao *status quo* daquilo que ele acredita ter o pertencimento por meio da “integração”: “A droga ajuda a conformar-se com esta organização das coisas; a loucura ajuda a fugir dela” (DEBORD, 2003, p. 37). Essa suposta “inclusão” social vem sempre acompanhada da justificativa da “desinformação” subjetiva por

meio da qual o sujeito, nesse pretensão pertencimento, passa a integrar um arquétipo de dominação sociocultural.

A integração, neste caso, se projeta no indivíduo como instrumento de apaziguamento entre o espírito e o conhecimento técnico experimentado, sobre o qual se esvazia a determinação subjetiva ante à avalanche espetacular objetiva. Assim,

Os sistemas obscuros realizam hoje o que o mito do diabo da religião oficial permitia aos homens da Idade Média: a atribuição arbitrária de um sentido ao mundo exterior, atribuição essa que o paranoico também faz em seu isolamento segundo um esquema privado, que não é partilhado por ninguém e que por isso mesmo parece rigorosamente louco. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 161).

A submissão às concepções místicas do sobrenatural e sagrado no indivíduo da conjuntura espetacular contemporânea, característica ontológica do medievo, tem sua sublimação convertida ao não menos divinal mundo da reificação técnica. É com esse estado delirante, do qual se serviram os membros da “*sociedade do espetáculo*”, que os dispositivos da indústria cultural se valem para propagar sua ideologia mercadológica, revestida do caráter integrativo. Embora falseado na suposta edificação do “projeto de vida” dos estudantes, remete-se criticamente ao que se observa nos argumentos motivacionais dos programas educacionais contemporâneos: “Aqui, como em tudo o resto, a ignorância é produzida para ser explorada, ao mesmo tempo que se perdem simultaneamente o sentido da história e o gosto, organizam as redes de falsificação” (DEBORD, 2003, p. 57).

Logo, a concepção política e econômica do alheamento cultural pela qual se consolidam o totalitarismo mercantil e a racionalidade educativa, ambos como determinações do universo de priorização educacional do mundo digital, se alimentam desta competência desenvolvida dentro do próprio mecanismo de reificação da mercadoria (DEBORD, 2003). A engrenagem midiática, então, passa a ser o disseminador ideológico da indústria cultural nos ambientes de ensino por meio do didatismo tecnológico conformado às competências a elas engendradas. Não obstante, as reformas inevitáveis na atividade educativa se encaminharam para encampar um projeto produtivo viciado na hegemonia do capitalismo informacional, desvencilhando-se dele ou falseando o pensamento crítico.

As reformas escolares, cuja necessidade não se pode colocar em dúvida, descartaram a antiquada autoridade, mas também enfraqueceram mais ainda a dedicação e o aprofundamento íntimo do espiritual, a que estava vinculada a liberdade; e esta – a contrafigura da violência – se atrofia sem ela, conquanto não caiba reativar opressões por amor à liberdade. (ADORNO, 1996, p. 397).

A liberdade como manifestação subjetiva de uma condição adquirida ou permitida, de forma paradoxal, se torna impraticável no ambiente assolado pelo espetáculo via indústria cultural. Neste caso, Adorno manifesta o caráter de dominação ampliado pela desfiguração do mestre como condutor da mediação pedagógica, conjugado às atribuições tecnológicas, situadas no mesmo rol de metamorfose do qual se infere a instrumentalização técnica educacional.

Nos *Comentários sobre a Sociedade do Espetáculo* (2003), Debord evidencia que, de acordo com a projeção encaminhada por aqueles que a advogam como mercadoria, este aspecto se torna um dos grandes entraves ao empenho crítico da mercadoria. E, ao findar o século no qual se projetou e consolidou a instrumentalização do “espetacular integrado”, os subjugados do espetáculo vão sendo assimilados pelo conjunto midiático numa espécie de domesticação digital sobre a qual se falseia uma suposta potencialidade crítica. Esta pode ser experimentada como competência técnica ramificada do “pensamento computacional”, porém, esvaziada de atividade reflexiva. Como agravante deste ambiente ardiloso e inautêntico, o ambiente das redes sociais nas quais faltam argumentos aos seus adeptos, “as informações sobre qualquer assunto, podem ser também completamente imaginárias, ou gravemente falseadas, ou interpretadas muito inadequadamente”. Ademais, “a vigilância vigia-se a si própria, e conspira contra ela mesma” (DEBORD, 2003, p. 94), ficando os indivíduos à mercê das inserções culturais de natureza ideológica.

Adorno e Horkheimer mostram uma caracterização desse ambiente de contradições engendradas pela indústria cultural, a qual se aproveitou do então “homem de espírito”, porém, para enquadrá-lo no ordenamento reificado da mercadoria.

Com a propriedade burguesa, a cultura também se difundiu. Ela havia empurrado a paranoia para os recantos obscuros da sociedade e da alma. Mas como a real emancipação dos homens não ocorreu ao mesmo tempo que o esclarecimento do espírito, a própria cultura ficou doente. Quanto mais a realidade social se afastava da consciência cultivada, tanto mais esta se via submetida a um processo de reificação. A cultura converteu-se totalmente numa mercadoria, difundida como uma informação, sem penetrar nos indivíduos dela informados. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 162).

Conforme salientam os filósofos, a desmistificação cultural do homem da modernidade não ocorreu. A estruturação econômica com base na reprodução do capital e a conseqüente ascensão social não representaram, conforme se poderia supor, sua soberania no âmbito da apropriação da cultura como instrumento de autodeterminação subjetiva. Ao contrário, ao metamorfosear-se culturalmente no produto/mercadoria pelo qual ruiu a pretensa emancipação

formativa, a semicultura o arrastou para seus escombros, reduzindo-o ao estado de servidão mercadológica. O aprofundamento da inanição do pensamento e a decorrente despersonalização do indivíduo transcorrem e se concretizam quando,

Finalmente, sob as condições do capitalismo tardio, a semicultura chama de volta os charlatões provincianos da política e, com eles, com uma *última ratio*, o sistema delirante, e o impõe à maioria dos administrados já amolecidos, de qualquer maneira, pela grande indústria e pela indústria cultural. [...] A irracionalidade da adaptação dócil e aplicada à realidade torna-se, para o indivíduo, mais racional que razão. Se, outrora, os burgueses introjetavam a coação em si mesmos e nos trabalhadores como um dever de consciência, agora o homem inteiro tornou-se sujeito-objeto da repressão. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 163-168).

Assim se estabelece a descaracterização do pensamento racional, à medida que ele se manifesta por meio da irracionalidade ante à transmutação de uma consciência, agora irrefletida. A instrumentalização da razão não deixa brechas para uma suposta problematização das contradições e dos antagonismos, tão presentes na estratificação social da sociedade burguesa. Uma vez sitiados pelo apelo mercadológico, eliminam-se possíveis ilhas de pensamento elaborado, visto que estes se manifestam, também, por meio das imposições ideológicas, das quais a reificação se estrutura como mecanismo de logro das massas administradas. “Não lhe foi concedendo a plena satisfação que os colossos desencadeados na produção superaram o indivíduo, mas extinguindo-o como sujeito. É nisso justamente que consiste sua racionalidade consumada, que coincide com sua loucura” ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 169).

A vista disso, na *Dialética do Esclarecimento* (ADORNO; HORKHEIMER, 1985), infere-se o ponto de partida dos filósofos da teoria crítica, o qual orienta, também, os apontamentos críticos ao objeto desta pesquisa. A obstinação, aventada pelos frankfurtianos em virtude da transfiguração da cultura em mercadoria, pela qual o sujeito do “capitalismo tardio” também se converte em coisa (“reificado”), não parece ter uma descontinuidade quanto aos seus mecanismos quando se ocupa da realidade sociocultural contemporânea. Ao contrário, conforme têm desvelado os estudos neste trabalho, sua instrumentalização de subjugo cultural se aplica à determinação crítica empenhada acerca da realidade educacional atual imbricada pela tecnologia digital.

Entende-se ainda que, ao delegar à racionalidade a prioridade das mediações educativas no ensino básico, mesmo que as conformações pedagógicas sejam inelutáveis, tais procedimentos pedagógicos asseveram a supressão da mediação ontológica na educação escolar como processo histórico culturalmente elaborado pela humanidade:

Os sintomas de colapso da formação cultural que se fazem observar por toda parte, mesmo no estrato das pessoas cultas, não se esgotam com as insuficiências do sistema e dos métodos da educação, sob a crítica de sucessivas gerações. Reformas pedagógicas isoladas, indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. Poderiam até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação frente ao poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles. (ADORNO, 1996, p. 389).

Longe de considerar que as reformas educacionais em curso desde a última década do século passado possam ser classificadas como isoladas, o problema aqui se investe na conformação de uma educação, pela qual as “pessoas cultas” seriam aquelas que integram o conjunto dos indivíduos “competentes” quanto às tecnologias digitais. Ademais, ao camuflar as supostas adequações educativas como necessidades e “desafios” da sociedade tecnológica, omitem-se, também e de forma dissimulada, os interesses econômicos do capitalismo neoliberal de natureza informacional engendrados em diferentes paradigmas pedagógicos, como no caso do didatismo exacerbado da BNCC e do CP.

### **5.2.1 Semiformação, racionalidade e atualidade conceitual**

Com o processo de racionalização das atividades produtivas pelo qual se consolidou a hegemonia social da burguesia sobre os proletários e camponeses e o estado de estagnação cultural, ou seja, da semiformação a que foram submetidos e a conseqüente desidratação social dos dois últimos segmentos sociais, a *halbbildung* se consolidou também como uma heteronomia hegemônica. Para além da discrepância econômica entre o segmento que detém os meios de produção e aqueles que se valem de sua força de trabalho, o processo educativo também não foi capaz de reduzir o abismo sociocultural existente, longe disso, o aprofundou.

À vista disso, Adorno (1996, p. 392) descreve um quadro inalterado no âmbito da educação, uma vez que

Os dominantes monopolizaram a formação cultural numa sociedade formalmente vazia. A desumanização implantada pelo processo capitalista de produção negou aos trabalhadores todos os pressupostos para a formação e, acima de tudo, o ócio. As tentativas pedagógicas de remediar a situação se transformaram em caricaturas. Toda a chamada "educação popular" - a escolha dessa expressão demandou muito cuidado - nutriu-se da ilusão de que a formação, por si mesma e isolada, poderia revogar a exclusão do proletariado, que sabemos ser uma realidade socialmente constituída.

Assim, o contexto socioeconômico seguiu seu percurso sob a tutela de um ordenamento estratificado, cuja educação ou os empreendimentos formativos se constituíram na condução e manutenção de uma realidade social deformada culturalmente. O caráter deturpado das políticas educacionais, segundo o filósofo frankfurtiano, não se configura como formação. Por conseguinte, não obstante a formação cultural não se estabeleça, em sua essência, em uma sociedade burguesa “formalmente vazia”, o caráter de dominação se materializa de forma a determinar as etapas seguintes do processo de supressão social das categorias subalternas (camponeses e proletários) por meio da reificação e do fetiche da mercadoria.

Como grande aliada nesta tarefa de coisificação social, a tecnologia midiática se alinha como o elemento de manutenção da heteronomia, porém, agora a religiosa cede seu espaço para a tecnológica. Essa última vai instrumentalizar-se de forma paulatina à medida que a atualidade técnica se torna o motor da semiformação, por conseguinte, também se converte no instrumento de regressão formativa do tecido social.

No clima da semiformação, os conteúdos objetivos, coisificados e com caráter de mercadoria da formação cultural, perduram à custa de seu conteúdo de verdade e de suas relações vivas com o sujeito vivo, o qual, de certo modo, corresponde à sua definição. O fato de que seu nome tenha adquirido hoje as mesmas ressonâncias, antiquadas e pretensiosas, de "educação popular" não indica que esse fenômeno tenha desaparecido, e sim que seu contraconceito, precisamente o de formação - único que lhe dava certo sentido -, perdeu sua atualidade. (ADORNO, 1996, p. 395).

Logo, a atualidade conceitual da semiformação se afirma como a determinação reificada subjetiva, da qual o espírito não pode sobrepor aos apegos da materialidade fetichizada no conjunto social. Nesta conformação, a formação cultural não poderia, nas palavras de Adorno, revigorar-se. O caminho formativo se fecha, ao mesmo tempo em que os atalhos se abrem em forma de integração por meio do sistema midiático. O indivíduo, em sua subjetividade e sob a égide da semicultura, se projeta entre os semiformados do universo das tecnologias digitais como homem-objeto de seu tempo, caracterizando, assim, a essência da impotência social, cuja principal manifestação reside numa constituição de pensamento de forma fragmentada e vazia: “Elementos formativos inassimilados fortalecem a reificação da consciência que deveria justamente ser extirpada pela formação” (ADORNO, 1996, p. 401).

A reificação da consciência está na linha de frente da alienação social promovida pela semiformação. Uma vez estabelecida em forma de atributos da indústria cultural e transposta para a conjuntura sociocultural vigente, sob os imperativos técnicos da cultura digital, incorpora-

se nos programas educacionais e se converte, inadvertidamente, revolucionária aos olhos de seus entusiastas, cada vez mais acometidos pela ausência de formação.

O espírito da semiformação cultural pregou o conformismo. Não somente se extraíram os fermentos de crítica e de oposição contra os poderes estabelecidos que caracterizavam a formação cultural no século XVIII, como também firmou-se o assentimento ao já existente e sua duplicação espiritual se faz seu próprio conteúdo e sua própria justificação. Ao mesmo tempo, a crítica fica rebaixada a um meio para impor medo, a um puro borboletear-se superficial e que atinge aleatoriamente os adversários que elege. O semiculto se dedica à conservação de si mesmo sem si mesmo. Não se pode permitir, então, aquilo em que, segundo toda teoria burguesa, se constituía a subjetividade: a experiência e o conceito. Assim procura subjetivamente a possibilidade da formação cultural, ao mesmo tempo, em que, objetivamente, se coloca todo contra ela. A experiência – a continuidade da consciência em que perdura o ainda não existente e em que o exercício e a associação fundamentam uma tradição no indivíduo – fica substituída por um estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, e que se sabe que ficará borrado no próximo instante por outras informações. (ADORNO, 1996, p. 403).

Ao assumir seu posto de subserviente ao poder que se estabelece ideologicamente por meio do espetáculo midiático, o “semiculto” revigora sua potencialidade semiformativa em níveis sem precedentes. Observa-se que as preocupações formativas alardeadas por Adorno acerca do semiformado, cujo enquadramento nesta categoria se aplica em muito pela sua conformação ao que lhe é apresentado, autoriza a defender a atualidade conceitual da semiformação (*halbbildung*), assim como acentuar seu aprofundamento na cultura digital, visto que uma de suas características é a adequação subjetiva à ideologia por meio da acomodação objetiva, pela qual não se conjectura resistência, mas adesão.

Nesse arcabouço de subjugo sociocultural da realidade social atual, inclusos os programas educacionais e os estudantes do ensino básico, nos quais se insere o universo de investimento crítico desta tese, infere-se a repulsa de grande parte dos estudantes considerados nativos digitais em se ocuparem de leituras mais elaboradas. Estas, geralmente, demandam maior complexidade e mediações tais, que o ambiente das redes sociais tão familiares a estes grupos não se enquadra. Assim, a conformação cultural subjetiva, cuja fragmentação do objeto se faz presente nas mídias digitais, potencializa a consciência irrefletida como o elemento categórico na atualização conceitual da semiformação sob o prisma da cultura digital.

Zuin e Zuin (2017, p. 430) lembram que a atualidade da semiformação, essencialmente na educação escolar, deve ser observada sob a ótica da carência de abstração, quando do movimento exercido pela linguagem midiática sobre seus usuários:

Atualmente, torna-se cada vez mais difícil, para não dizer insuportável, fixar a concentração em determinada informação durante apenas algumas dezenas de segundos. O ritmo alucinante das distrações que continuamente se alternam, na medida em que nossos olhares são atraídos por estímulos audiovisuais expostos por telas omnipresentes, parece estar fazendo com que a própria capacidade de concentração seja radicalmente transformada, de tal modo que a dispersão se torna parte de sua constituição.

Essa relação fragmentada entre a informação e seu receptor predominante no audiovisual atua em direção à “semicultura”, uma vez que o alheamento quanto às abstrações elaboradas se configura em um *input* ilimitado de mensagens das quais não se conjeturam absorções mediatas. Ao contrário, manifestam-se, prioritariamente, como um alvo no qual a “metralhadora audiovisual” (TÜRCKE, 2010) o alimenta de forma ininterrupta, porém, aleatoriamente.

A semiformação se manifesta de forma determinada à conjuntura sócio-histórica, cuja vigência educacional se encontra encampada pela cultura digital. Os elementos socioculturais nela engendrados, em suas condicionantes advindas do capitalismo informacional, permitem inferir que, mais do que uma estratégia pedagógica, os instrumentos educativos, dos quais as TDICs são seu sustentáculo, servem como baluarte de um projeto de sustentação da heteronomia digital contemporânea.

É nesta sociedade da cultura digital que a própria capacidade de simbolização é canibalizada, não apenas por sensores, a ponto de os atuais consumidores de tais choques vivenciarem novas formas de dessublimação repressiva no século XXI. Certamente, tudo isso tem um custo, pois também a capacidade de concentração, que é decisiva para a produção e a reprodução de representações mentais duradouras e, portanto, de conceitos, tende a se metamorfosear numa espécie de concentração dispersa, completamente afeita aos novos presentes perpétuos imperdoáveis do atual processo semiformativo. (ZUIN; ZUIN, 2017, p. 434).

A vista disso, não se podem negligenciar os efeitos sociais e educacionais da conformação tecnológica nos sistemas de ensino a uma diretriz produtiva, cujo viés pedagógico é a cultura digital, quando o mesmo produto (aparelhos digitais) desse ordenamento produtivo conduz seu público para a reificação e, por conseguinte, à incompatibilidade com o desenvolvimento de potencialidades formativas. Conforme atestam os autores, as contradições da relação entre atividade educativa e consumo do mundo digital estão evidenciadas, à medida que a manipulação exercida pelo audiovisual não permite a elaboração de pensamentos, ideias e conceitos de natureza elaborada: “A ‘finalidade que cabe’ aos sujeitos é serem sujeitos da

reprodução de um mundo em que sua condição é de sujeitos sujeitados. Os sujeitos produzem sua sujeição no tempo, como semiformação” (MAAR, 2003, p. 465).

Assim dizendo, o processo de expansão do capitalismo digital acentua a semiformação de forma regenerada. A resignação reificada às tecnologias digitais não só determinou a sua reprodução como mercadoria, como potencializou o logro ideológico ao impor à subjetividade social seus mecanismos técnicos espetaculares. Maar (2003, p. 472), ao analisar as dificuldades engendradas por Adorno (1995) quanto à “educação para a emancipação”, infere que,

O mundo dos homens é organizado de determinada maneira e é preciso decifrar as condições e os condicionantes que causam seu modo determinado de ser. A essência não está “atrás” da aparência, mas é a reflexão da aparência acerca de seu modo de aparecer de determinado modo, o arranjo determinado do mundo, a sociedade que é sua própria ideologia. A emancipação como “conscientização” é a reflexão racional pela qual o que parece ordem natural, “essencial” na sociedade cultural, decifra-se como ordem socialmente determinada em dadas condições da produção real efetiva da sociedade.

Logo, entende-se que a realidade produtiva vigente, sustentada pelo pressuposto cultural das TDICs, da qual as competências pedagógicas se estabeleceram como seus signatários, segue o curso se sua própria “sujeição”, ou seja, as concepções ideológicas da mercadoria impostas ao conjunto social e às atividades culturais a elas intrínsecas, inclusas as escolares estão dadas, conforme a conjuntura do sistema informacional. Tal qual se projeta nos programas educacionais, na “ordem socialmente determinada”, imperam os desafios da contemporaneidade digital. Dessa forma, o contraponto a esse estado de semiformação cultural passaria, segundo Maar (2003), pelo entendimento refletido (“conscientização”) daquilo que parece ser (“aparência”) com aquilo que realmente é (“essência”).

É neste terreno ardiloso e contraditório, marcado pelo subjugo sociocultural às tecnologias digitais, que a realidade educacional se engendra na atualidade da semiformação em suas conformações histórico-culturais, considerando as condicionantes conceituais contemporâneas. Para o pesquisador e professor do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSC, Alexandre F. Vaz, em palestra/live proferida no evento virtual *O potencial educativo da Teoria Crítica: 30 anos de vida e de formação*<sup>73</sup>, discorrendo sobre a atualidade conceitual e da experiência pedagógica à luz da *Teoria da Semicultura* (ADORNO, 1959), Vaz (2021), apresenta ao menos três aspectos que devem ser considerados quanto à sua pertinência conceitual na

---

<sup>73</sup> Palestra proferida no formato virtual [Live] pelo Prof. Dr. Alexandre F. Vaz, como parte do evento comemorativo pelos trinta anos do Grupo de Estudo e Pesquisa Teoria Crítica e Educação, em setembro de 2021. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=sK\\_hvbFPwUY&t=5488s](https://www.youtube.com/watch?v=sK_hvbFPwUY&t=5488s). Acesso em: 25 jan. 2022.

atualidade, aqui comentados como referencial de análise e ampliação das discussões empreendidas nesta pesquisa.

Em primeiro lugar, o pesquisador apresenta o processo histórico no qual se concebeu a “teoria da semicultura”, que, segundo sua análise, foi marcado por certa sacralização da formação cultural por meio da “alta cultura” como justificativa para as reformas educacionais, bem como um pretexto para delimitar critérios de formação humana ideal por meio da alta cultura. Assim, não seria o acúmulo de conhecimento uma garantia formativa, visto que, nem sempre, as experiências históricas empreendidas pelo homem não caracterizaram evolução de natureza educativa, mas a barbárie, a exemplo dos desdobramentos das experiências nazistas.

No segundo aspecto, Vaz (2021) analisa a formação como uma “pretensão” da modernidade, pela qual a sociedade burguesa se apropriou dos meios de produção, cujo modo de produção capitalista consolidou os antagonismos de classes e as contradições daí advindas. Ao negar a possibilidade formativa para os trabalhadores, uma vez que até o ócio lhes foi subtraído, restou, então, a possibilidade, embora restrita, do consumo dos produtos da indústria cultural. O que seria o passaporte civilizacional, pelo qual “ser é ser percebido”, logrou à sociedade capitalista o esmagamento do sujeito em meio à sua natureza totalitária, aprofundando, assim, a “semiformação”, visto que, “para que haja a formação cultural, é necessário que se tenham os pressupostos culturais para que aconteça”. No caso dos trabalhadores, restou-lhes a sujeição à indústria cultural.

No terceiro aspecto, Vaz (2021) amplia a conformação social subjetiva do semiformado ao mercado, para o que irá consolidar-se em uma “liquidação do sujeito”. A experiência, para além do conceito, faz da semiformação a própria fraqueza subjetiva em razão do tempo do qual o indivíduo sequer faz questão de lembrar, tornando, assim, um vazio cultural, alienação. Esse estado de sujeição é, segundo Vaz, aprofundado em função das sensações “imagéticas” (TÜRCKE, 2010) da nova indústria cultural (redes sociais), em um entorpecimento dos sentidos sobre os quais agem os esquemas da dominação política cultural por meio de uma “irracionalidade racional” (ADORNO, 1996).

Por fim, quanto à atualidade de seu conceito, Vaz (2021) traz a discussão para o contexto histórico contemporâneo, observando, essencialmente, as questões econômicas, políticas e educacionais, nas quais a semiformação, em sua concepção crítica, deve aportar com vistas ao investimento reflexivo sobre as desigualdades e a perpetuação destas, como resultantes da conjuntura histórica marcada pelo descompasso sociocultural na sociedade reificada. Portanto, entende-se que todas as questões apresentadas pela *Teoria da Semicultura* em Adorno, por Alexandre Vaz, das quais, quando expostas a uma releitura com vistas a sua requalificação

conceitual, se infere a necessidade de pensar o outro lado da moeda, no caso de formação cultural (*bildung*) por meio de reflexões críticas sobre as reformas educacionais em curso, sobretudo quanto às reformas pedagógicas por competências (digitais) e os interesses mercadológicos nelas engendrados.

### 5.3 Os (des)caminhos formativos na distração concentrada

No segmento que fecha o capítulo conclusivo desta tese, pretende-se introduzir, na discussão acerca das questões educativas contemporâneas, os (des)caminhos formativos, considerando-se o alinhamento das políticas educacionais ao mundo digital, em suas condicionantes psíquicas ao estado de recrudescimento das sensações midiáticas e suas implicações para o ambiente educacional. Uma das questões problematizadoras se aplica à intensificação das sensações imagéticas pelas quais a sociedade midiática tem, no espetacular, o mecanismo de aprofundamento de seu estado de semiformação.

Esse estado de exacerbação das sensações ao espetacular da qual, segundo Türcke (2010), se concebeu a “distração concentrada”, tem no sistema midiático suas bases de sustentação: “A mídia está totalmente integrada nesse processo, daí vem o fato de ela não ser uma coisa neutra. O estado no qual a mídia seria neutra, seria de certa maneira um estado utópico” (TÜRCKE, 2010, p. 6)<sup>74</sup>. Isto significa que a instrumentalização tecnológica das TDICs, antes de ser uma prioridade de reformas educacionais justificada como “desafios da contemporaneidade digital”, foi analisada pelo filósofo contemporâneo como sendo um fenômeno social complexo e de implicações psíquicas importantes nos consumidores da cultura digital em virtude do alto poder alucinógeno ocasionado pelo audiovisual em seus usuários compulsivos. Neste caso, entende-se que o problema educacional, encampado na relação de estudantes do ensino básico com as tecnologias digitais, vai muito além da aquisição de competências no uso dessas linguagens. Para Türcke (2010, p. 7),

As coisas e as pessoas em última instância, não podem ser separadas. Dedicção e concentração são quase sinônimas. O autorreforço do sistema no qual vivemos pertence a essa perda contínua de espaços de concentração, de dedicação e de reflexão. Por isso, gosto muito da famosa colocação de Walter Benjamin de que é preciso entender a revolução – que Marx considerava a locomotiva do processo social – como um agarrar o freio de emergência do trem da história. O que me interessa é desenvolver o que poderia ser esse agarrar o freio de

---

<sup>74</sup> Entrevista de Christoph Türcke concedida a Álvaro Kassab, Jornal da UNICAMP, por ocasião do lançamento do livro *Sociedade Excitada - Filosofia da Sensação*, 2010. Campinas, SP: Editora Unicamp, publicada em outubro de 2010.

emergência hoje em dia<sup>75</sup>. Em todos os campos sociais, ou seja, na educação, no meio ambiente, na política, na arte. Tudo isso está relacionado – ou ao menos traçado, já que nem tudo está desenvolvido – com esse frear. Ele pode ser entendido ou praticado. Isto tem muito a ver com encaminhar processos de retardamento ou consistir em criar ilhas de sossego, de silêncio e de concentração que podem começar no quarto da criança, hoje impregnado de apelo visual e de parafernálias de toda ordem.

Assim, em uma condição mais específica do que quando se abordou o freio da emergência benjaminiano na conclusão do capítulo anterior, salienta-se, agora, a necessidade de pensar criticamente sobre a impossibilidade de se produzirem abstrações ante um ambiente extasiático, como no caso das mídias digitais. A concentração necessária para o desenvolvimento de potencialidades cognitivas, as quais são imprescindíveis para a problematização das questões sociais relacionadas a todas as áreas do conhecimento, sem o “freio”, não se sustenta. Conforme observa Türcke (2010), a “distração concentrada” pela qual a capacidade de efetuar intervenções com base no pensamento refletido se perde diante das sensações provocadas pelo audiovisual, tornando-se, assim, um entrave para a atividade educativa.

Isto significa que o espaço necessário às atribuições intelectivas, na contemporaneidade digital, foi absorvido pelo “choque imagético”, o que caracteriza uma inversão do caráter mediato inerente ao processo de aprendizagem no ensino básico, uma vez que a atividade educativa passa a mover-se para o aspecto do entretenimento e assume uma condição educativa mecânica em virtude de uma instrumentalização voltada ao atendimento dos programas educacionais alinhados às prerrogativas do capitalismo digital.

À vista disso, Campos (2018, P. 176) salienta que

O foco educacional passa a ser a aprendizagem produzida pela interação entre os alunos e os materiais didáticos digitalizados. O professor acaba assumindo um papel auxiliar ajudando a preencher lacunas, planilhas e contribuindo na procura, seleção e esclarecimento de informações pontuais. A autoridade educacional é alienada para o canal de transmissão e sua capacidade de processar dados. Ali os estímulos serão refinados e transformados em fluxos sensoriais emitidos para chocar os empobrecidos receptores biológicos dos seres vivos.

O empobrecimento da potencialidade de abstração na atividade educativa se notabiliza nessa prevalência digital, enquanto a atividade docente se apequena em meio a esse ambiente

---

<sup>75</sup> Tratou-se, com maior profundidade, a questão do freio da emergência benjaminiano sobre a algoritmização no último segmento do capítulo anterior.

dataístico<sup>76</sup>. Configura-se, dessa forma, certa normalização de uma progressiva “distração concentrada”, visto que não se vislumbra, neste processo, arraigado material e psicologicamente afeito ao artifício tecnológico, o pressuposto categórico da formação escolar, como no caso das elaborações reflexivas. Ao não se considerar o foco nas análises problematizadoras como parte essencial no decurso educativo por meio das intervenções pedagógicas docentes, mas a imersão no mecanismo digital, delega-se ao suporte algorítmico a centralidade na formação dos estudantes do ensino básico.

Daí, consolida-se na educação escolar contemporânea a priorização deliberada da tecnologia digital sobre mediações e intervenções humanas. Neste ponto, tem-se a consolidação da materialidade do dataísmo, aventado por Harari (2016, p. 511), o qual “faz ruir a barreira entre animais e máquinas com a expectativa de que, eventualmente, os algoritmos eletrônicos superem os algoritmos bioquímicos”.

De acordo com o historiador,

[...] o dataísmo inverte a pirâmide tradicional do aprendizado. Até então, os dados eram considerados apenas o primeiro passo da longa cadeia intelectual. Supunha-se que os humanos refinassem dados em informação, informação em conhecimento e conhecimento em sabedoria. Os dataístas, contudo, acreditam que os humanos não são mais capazes de lidar com os enormes fluxos de dados, ou seja, não conseguem mais refiná-los para obter informação, muito menos para obter conhecimento ou sabedoria. O trabalho de processamento de dados deveria, portanto, ser confiado a algoritmos eletrônicos, cuja capacidade excede em muito a do cérebro humano. (HARARI, 2016, p. 512).

De acordo com a lógica dataísta, não se confere mais ao sistema cognitivo o provimento de pensamento elaborado pelo qual se possa problematizar ou tensionar situações de caráter sociocultural. As resoluções de questões de toda ordem, incluindo as escolares, estariam a cargo de processadores algorítmicos, uma vez que estes, de acordo com os idealizadores do dataísmo, seriam os únicos potencialmente capacitados para tal tarefa. Assim, para além do estado de imersão psicológica do estudante do ensino básico ao mundo digital, essencialmente por redes sociais, caracteriza-se uma reverência sistematizada ao aparato de informação por parte do sistema educacional, determinando a essência hegemônica do capitalismo digital.

---

<sup>76</sup> O historiador Yuval Noah Harari (2016), em sua obra *Homo Deus: uma breve história do amanhã*, observa que o dataísmo é caracterizado também como uma doutrina pautada pela confluência entre dois segmentos da ciência: a biologia e a computação. Estas se estabelecem no mundo contemporâneo como um ordenamento informacional, sobre o qual a evolução tecnológica teria a mesma representação do processo evolutivo das espécies animais, tal como a teoria darwinista. Como sistema predominante, assim como uma religião, segue o percurso em sua cadeia evolutiva para o *status* hegemônico por meio do controle biológico via processamento de dados em todas as esferas da atividade humana, inclusas as escolares.

Somando-se a isso, no ambiente permeado pelo alvo das inserções midiáticas, atuando sempre de forma imperiosa como projeto econômico e aprazível aos olhos de crianças e adolescentes, o audiovisual determina o aprofundamento da dispersão concentrada sob a tutela do mecanismo da tela:

Como sempre, cada fotograma age como impulso óptico, a irradiar sobre o observador um “alto lá”, “preste atenção”, “olhe para cá”, a administrar-lhe uma pequena nova injeção de atenção, uma descarga mínima de adrenalina - e a desgastar-lhe a atenção por meio de uma estimulação ininterrupta. O choque da imagem exerce poder fisiológico, o olho é magneticamente atraído pela abrupta alteração luminosa, e dela só consegue se afastar através de um grande esforço da vontade. O choque da imagem exerce fascinação estética; constantemente ele promete novas imagens, ainda não vistas. (TÜRCKE, 2016, p. 343).

Ainda que, na contemporaneidade, se considere a imersão tecnológica como uma realidade dada e, portanto, uma necessidade para a realização de tarefas que vão das mais simples às mais complexas, não se pode omitir que, no cenário tal qual exposto no excerto, a atividade educativa, em seus pressupostos formativos, foi absorvida pelas forças imagéticas que emanam do audiovisual. Türcke adverte para o fato de que a concentração cognitiva agora está em outro ponto de atenção, ou seja, não se presume na cultura digital o exercício racional sobre objetos de estudo, uma vez que estes, quando conjugados às tecnologias digitais, se tornam parte da complexa rede de interpelações psíquicas e fisiológicas, resultando em distrações sempre mais acentuadas. Este estado obsessivo se converte na própria subsistência, pois a “dispersão concentrada” é um mecanismo que a si mesmo se reforça. No dilúvio dos impulsos com que a alta tecnologia nos rodeia e que estão a demandar nossa atenção, só quem causa mais sensação do que o outro tem chance de ser percebido” (TÜRCKE, 2016, p. 919).

Portanto, em concordância com as intencionalidades mercadológicas do capitalismo *high tech*, tem-se um ambiente educacional de natureza digital sobre o qual paira o espectro da distração/dispersão concentrada, o qual, de acordo com as constatações<sup>77</sup> nesta pesquisa, aponta para a premência acerca das aporias formativas no ensino básico. Isto significa que os encaminhamentos informacionais da contemporaneidade educativa trazem para a realidade escolar do ensino básico um conjunto de argumentos político-pedagógicos sob a ótica da

---

<sup>77</sup> No segundo e terceiro capítulos deste trabalho, encontra-se o resultado empírico das análises hermenêuticas e bibliográficas dos objetos da pesquisa, no caso a BNCC, o Currículo Paulista e a rede social *Facebook*. Estas dão conta das significativas implicações educacionais do caráter didático com base no dirigismo racionalizado presente nos documentos que regem a educação básica e as irreversíveis ingerências psíquicas atribuídas ao processo evolutivo das sensações compulsivas, fruto das inserções algorítmicas.

adequabilidade tecnológica dos estudantes ao exercício de seu protagonismo, os quais seriam, segundo o programa, necessários para a construção do seu projeto de vida.

No entanto, em meio a esse construto de supostos ares de liberdade na educação escolar explicitados na BNCC e no CP, infere-se um alto grau de coercitividade em sua funcionalidade. Ademais, a execução de políticas educacionais, nas quais pesam a implementação da racionalidade característica do capitalismo digital, impera a política da planificação por metas e resultados, explicitando, assim, o seu caráter coercitivo como naquilo que Türcke (2016, p. 1118) trata a respeito da “desregulamentação” na atividade educativa e suas contradições quanto a ideia de liberdade: “Essas estruturas nunca são destituídas de coerção; pô-las em práticas tem sempre algo de disciplinar. A famosa questão de Immanuel Kant, ‘Como cultivo a liberdade sem coerção?’, paira irresoluta acima de todo esforço pedagógico”<sup>78</sup>.

O liberalismo educacional, aqui estabelecido no pressuposto tecnológico, segue o mesmo percurso coercitivo determinado pelo didatismo dirigido sobre o qual o caráter formativo perece em meio à disseminação da educação escolar de natureza digital. Como público alvo dessa política educacional e afeitos ao entorpecimento potencializado pelas mídias digitais, essencialmente, as redes sociais, estudantes do ensino básico deleitam-se no ambiente no qual a sua base didática se confunde com o entretenimento, assumindo, assim, o papel de alargador da “distração concentrada” e suas implicações educacionais.

---

<sup>78</sup> Exemplo desse mecanismo coercitivo, o modelo do Programa de Educação Integral do estado de São Paulo (PEI), implementado em 2012 em 16 escolas da rede estadual e expandindo gradativamente até 2022, já incorpora um total de 2.049 unidades escolares em todo o estado. Em seu caráter de racionalização da prática pedagógica e estruturada em grande parte sob a tutela do capital privado, principalmente, dos setores de tecnologia educacional de natureza digital, o programa tem como premissa um sistema de avaliação de desempenho em “360 graus”, segundo o qual o colaborador é analisado constantemente em diferentes ângulos de sua atuação profissional. Esse dispositivo de enquadramento contínuo delega aos gestores educacionais tal pressão à atividade dos docentes, que sua condição pedagógica, antes mediadora, hoje dentro do processo, se tornou apenas parte de uma engrenagem educacional metodológica e didaticamente dirigida, beirando a irrelevância como formador diante do caráter digital do currículo, o que denota a intencionalidade do aniquilamento da práxis docente e da viabilização do capitalismo de plataforma.

## 6 A TÍTULO DE CONCLUSÃO

No decurso do trabalho de investigação desta pesquisa, observou-se que, em meio ao processo de recrudescimento do espetáculo, da sensação midiática e da semiformação (*halbbildung*), aprofundam-se os (des)caminhos formativos de natureza crítica na educação escolar nacional. Alinhados à cultura digital, os programas educacionais (BNCC e CP) se engendram na algoritmização sociocultural e no dirigismo didático, revelando as aporias da atividade docente daí decorrentes. Como contraponto a esse caráter de desconstrução da práxis pedagógica docente, aventa-se a demanda para a relevância sociopolítica da educação/mediação escolar na formação cultural e no desenvolvimento formativo dos estudantes do ensino básico, por meio do investimento pedagógico em uma alfabetização midiática de cunho crítico acerca da espetacularização e sensação imagética a serviço do capitalismo *high tech*.

À vista disso, propôs-se expor e problematizar as implicações educacionais da prevalência da cultura digital na educação escolar básica. Procurou-se, no primeiro capítulo, enfatizar os elementos teórico-conceituais alusivos ao processo de espetacularização imagética em seu escopo mercadológico e ideológico, bem como a instrumentalização advinda da nova indústria cultural, pela qual, assentada na subjetividade sensorial, se estabeleceu o capitalismo de vigilância por meio das TDICs. O caráter de racionalidade educativa foi abordado e ratificado no segundo capítulo, quando, com base nas análises hermenêuticas, se debruçou sobre documentos normativos da educação básica nacional – BNCC e CP. No terceiro capítulo, expôs-se o investimento da crítica imanente quanto às acepções paradoxais da educação digital, ante o embate acerca das inquietações psíquicas oriundas das inserções algorítmicas das redes sociais, tendo como objeto de análise a rede social *Facebook*. No quarto e último capítulo, procurou-se atribuir relevância à mediação pedagógica docente, ao discorrer sobre as aporias empreendidas sobre a atividade, face à racionalização educacional sob a égide do capitalismo informacional, sequenciado no aprofundamento da semiformação.

Ao problema central pelo qual se norteou a pesquisa, encampa-se o espetáculo imagético quando este é interpretado por meio do conceito marxiano de fetiche da mercadoria, à medida que se pode considerar como dada a mercantilização instrumental da educação escolar por meio das compulsões imagéticas. Não obstante, a imagem ora concebida como um símbolo importante da essência criativa humana, quando aprofundada instrumentalmente pela nova indústria cultural, ganha o *status* de uma relação de natureza reificada, à medida que,

Trata-se de alienação do homem em relação aos seus próprios instrumentos. O homem se esquece do motivo pelo qual imagens são produzidas: servirem de instrumento para orientá-lo no mundo. Imaginação torna-se alucinação e o homem passa a ser incapaz de decifrar imagens, de reconstituir as dimensões abstraídas. (FLUSSER, 2002, p. 9).

Essa relação não é, por assim dizer, um fim em si mesma. Ademais, as imagens se projetam, segundo Flusser, para um outro contexto, agora mediado por um aparelho tecnológico. Nessa nova mediação, o homem já não se estabelece como protagonista e, no limite, será o agente conectivo que manipula uma máquina cujo resultado se torna um objeto enigmático, portanto, uma sensação. “É *caixa preta*, e o que se vê é apenas *input* e *output*. Quem vê *input* e *output* vê o canal e não o processo codificador que se passa no interior da *caixa preta*” (FLUSSER, 2002, p. 15).

Esse mecanismo imagético que, invariavelmente, leva à “compulsão imagética” presente no pensamento computacional da cultura digital moderna, se situa como o aspecto determinante na atividade educativa mediada prioritariamente pelas TDICs, tal como um simulacro da realidade. Este se engendra no ambiente de ensino, de modo que as intervenções pedagógicas pautadas na abstração do objeto se tornam obsoletas. Portanto, a necessária leitura crítica acerca das intencionalidades implícitas nos programas educacionais e asseveradas pelo modelo econômico de natureza espetacular em sua publicização sugere a atualidade do fetiche da mercadoria e remete ao pensamento adorniano acerca da indústria cultural cuja

[...] excitação vive do poder superior que a técnica exerce sobre cada uma das coisas - bem como do poder do capital, que nelas se esconde. Essa é a transcendência da cultura de massas. [...] Cada produto individual, entretanto, é também nivelado em si mesmo. Não há mais conflitos verdadeiros. Elas são substituídas por choques e sensações que se precipitam desde fora, permanecem inconsequentes e são incorporados de qualquer modo à ação em retalhos. (ADORNO, 2020, pp. 158-166).

O espetáculo, no qual a indústria cultural tudo se converteu com a hegemonia da cultura digital, define o pensamento reflexivo como algo ultrapassado e irrelevante. Não se aventa, em um ambiente arrebatado pela fragmentação sensacional, a probabilidade de que a educação do ensino básico, especialmente na rede pública, venha reverter o quadro de estagnação da precariedade sem o devido empenho de valorização da mediação pedagógica docente. Também, no contexto socioeconômico hodierno não se conjectura atividade educativa sem a incorporação de linguagens das tecnologias digitais. Estas devem estar, porém, a serviço da educação escolar, não o contrário, ou seja, da forma como estão propostas nos documentos oficiais da educação

nacional, servem aos interesses mercadológicos do capital digital. Ademais, os choques sensacionais passaram a ser incorporados pelo didatismo administrado com base nas TDICs, sob o pretexto de inclusão do estudante do nível básico no pensamento computacional contemporâneo, no qual as intervenções docentes são orientadas quase sempre para o fazer tecnológico e quase nunca para o saber pedagógico por meio das mediações entre alunos e professores<sup>79</sup>.

No alvorecer do século passado, Debord, a despeito das críticas que lhe foram imputadas em relação a certo exagero quanto à sua atenção ao espetáculo como estratégia de arrebatamento mercantil, replicava quatro décadas passadas no que pode ser considerado uma atualização conceitual da sociedade do espetáculo, ponderando que,

[...] afinal, a sociedade do espetáculo não deixou de continuar a sua marcha. Ela vai depressa, se tivermos em conta que, em 1967, não tinha mais de uma quarentena de anos atrás de si; mas plenamente utilizados. E no seu próprio movimento, que ninguém achou valer a pena estudar, ela demonstrou, por surpreendentes façanhas, que a natureza efetiva era bem aquela que eu tinha dito. Estabelecer este ponto não é apenas um valor acadêmico, por que é sem dúvida indispensável ter reconhecido a unidade e articulação desta força atuante que é o espetáculo, para, a partir daí ser capaz de procurar de novo em que direções esta força pôde deslocar-se, sendo aquilo que ela era (DEBORD, 2003, p. 6).

A esse percurso, o projeto espetacular se estabelece de forma gradativa para outros setores estratégicos de hegemonia mercadológica do capitalismo global. No caso, os programas educacionais, nas três últimas décadas, consolidaram os incrementos das inserções tecnológicas e ratificaram, assim, que o deslocamento do espetáculo, tal como pensou Debord, segue sua trajetória sem nenhum tipo de moderação, ao contrário, se agigantou por meio dos desdobramentos da cultura digital.

O capitalismo *Big tech*, ao mesmo tempo em que se apropriou das esferas econômica e política, revestiu-se, também, de investimento educacional como forma de adequação do setor a um tempo histórico circunscrito por procedimentos digitais e algorítmicos. Como determinação projetada para as massas e atuando em sua subjetividade, as redes sociais se engendraram na educação escolar via sensações imagéticas, atuando em forma de choque até mesmo ou, especialmente, quando os estudantes não se encontram presentes fisicamente. Assim, o

---

<sup>79</sup> Não obstante as necessidades educacionais quando do advento da pandemia Covid-19, uma vez que foram suspensas as atividades presenciais, a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, segundo o próprio site da pasta (<http://www.saopaulo.sp.gov.br/>), empenhou nada menos que 3,2 bilhões para o aparelhamento digital das escolas em todo o estado. Por outro lado, a remuneração básica dos docentes permaneceu congelada.

espetacular se reveste também de semiformação estabelecida, tomando para si o espaço que deveria ser destinado ao desenvolvimento de habilidades formativas.

À vista disso, entende-se que, longe de conjecturar redimensionamentos estruturantes no capitalismo digital, o projeto educacional, do qual se arquitetaram os currículos oriundos da BNCC, arregimentou-se também ao mecanismo das sensações digitais como via de inserção educativa de estudantes do ensino básico em uma realidade socioeconômica que, ante aos desenlaces inferidos no percurso desta pesquisa, instiga a cravar que a educação escolar atual, em virtude dessa instrumentalização, atende muito mais às predileções do capitalismo *big tech*, do que qualquer carência pedagógica<sup>80</sup> diagnosticada nas unidades escolares. Logo, o espetáculo como fetiche da mercadoria se atualiza via programas educacionais sob o pretexto da retórica de suprir as necessárias competências educacionais no âmbito do trabalho e da cidadania.

No compasso de atendimento ao mercado de sensações imagéticas do capitalismo de plataforma, as políticas educacionais se tornaram o societário potencializador e catalisador dos empreendimentos do ramo das tecnologias digitais. O descompasso dessa engrenagem se encontra na ação docente que, à revelia das imposições dos programas curriculares, foi alcançada e adaptada a uma nova conjuntura socioeconômica pela qual seu *telos* ganha novos contornos. Ademais, se, por um lado, estas políticas e seus programas educacionais incorporam, de forma dominante, as aspirações do mercado *big data*, portanto, sem nenhum revés na aprovação das mesmas, uma vez que a grande maioria da representatividade legislativa as representa, por outro, seus empreendedores – gestores públicos e privados – têm na subjetividade dos consumidores algorítmicos o grande trunfo para sua materialidade, formando-se, assim, uma aliança social.

Isto posto, evidencia-se que, nas décadas iniciais do século XXI, essa engrenagem de monitoramento mercadológico de cunho digital e algorítmico, tão bem assinalada por Türcke (2010), Kirpatrik (2011), Morozov (2018), Laval (2019), Zuboff (2020) e O’Neil (2020), integra, de forma sobreposta, o quadro de semiformação intensificada pela indústria cultural em Adorno e Horkheimer (1944), Adorno (1959) e espetacularização em Debord (1967,2003). Esse panorama examinado no percurso desta pesquisa aponta para uma direção problemática quanto aos desdobramentos educacionais no âmbito da potencialidade formativa, objetivada para aquilo

---

<sup>80</sup> Nas redes públicas de ensino do país, é recorrente o fato de que vultosas quantias do orçamento destinado ao atendimento de melhorias nas instalações das unidades escolares sejam revertidas para aquisição de artefatos tecnológicos, até mesmo quando nestas não se encontra a infraestrutura adequada para a utilização de tais recursos. O caso mais recente dá conta de que o Ministério da Educação (MEC) gastou, via Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional (FNDE), 26 milhões de reais na aquisição de *kits* robóticos para escolas do interior do estado de Alagoas. O problema, que foi denunciado pelo Ministério Público por favorecimento no caso conhecido como “pastores do MEC”, é que tais unidades escolares carecem até mesmo de energia elétrica, caracterizando, assim, uma desvirtualização do uso de recursos públicos em nome de uma suposta política de inclusão, via aparelhamento tecnológico da educação básica.

que se projeta como base da educação escolar, ou seja, a competência técnica acerca dos meios digitais pelos atores educacionais também se sobrepôs ao processo formativo pautado em abstrações refletidas, conforme já acentuado neste trabalho.

O projeto de enquadramento sociocultural pelo fetiche da mercadoria da indústria cultural do século passado, conforme alinhavado pelos autores mencionados durante o desenvolvimento da pesquisa, nas duas décadas do século atual, já tinha arrebatado para si o gerenciamento instrumental via algoritmo também na esfera política e, por conseguinte, na educacional. Assim como se desenvolveram os mecanismos de absorção econômica das massas por meio do espetáculo e das ingerências psíquicas pelas sensações imagéticas presentes no audiovisual das redes sociais, o poder algorítmico potencializou o domínio público no qual não se estabelece controle das ações privadas nos mais diferentes ambientes, seja no doméstico, no trabalho ou no escolar. Em meio a todo esse aparato invasivo, as políticas e os programas educacionais passaram, também, a difundir o dirigismo didático aliado ao enquadramento da atividade docente como estratégia de alavancar as impessoalidades inerentes ao capitalismo de vigilância.

Neste processo de enquadramento da educação escolar ao projeto de administração tecnológica contemporâneo, as implicações educativas do espetáculo midiático contam com certos dispositivos que podem ser considerados protagonistas. É o caso das plataformas virtuais, e os programas educacionais que atuam sempre como membros de um mesmo contexto objetivado no chamado pensamento computacional, caracterizando, assim, uma educação escolar cuja normatização curricular direciona, prioritariamente, para que os procedimentos didáticos se encaminhem sempre sob a égide da cultura digital.

No caso das plataformas digitais, conforme foi ratificado durante as análises da literatura de pesquisas recentes acerca da rede social *Facebook*, ao incorporarem o capitalismo de plataforma como razão de empenho mercadológico por meio do algoritmo, atuam como uma rede de patrulha, cuja vigília invade a subjetividade de seus consumidores, incorporando-os ao logro das TDICs. Por sua vez, nos programas educacionais pensados criteriosamente pelos idealizadores da educação neoliberal e tutelados pelo capital digital, sob o qual a educação básica se tornou um potencializado mercado para fins de consumo de produtos tecnológicos, essa educação se acopla a outra ponta da corrente que, sorrateiramente, varre a pedagogia reflexiva do ensino escolar.

Ao restringir o círculo virtuoso das abstrações pedagógicas objetivadas na educação escolar, a cultura digital reveste-se da atualidade do esclarecimento, pela qual a subjetividade mistificada progressivamente pela autoridade tecnológica é arremetida para o regresso da

ausência total da desmitologização da “caixa preta” das plataformas algorítmicas digitais. Nos anos 40 do século passado, em tempos sombrios de barbárie, a *Dialética do Esclarecimento* alertava que,

Se o esclarecimento não acolhe dentro de si a reflexão sobre esse elemento regressivo, ele está selando seu próprio destino. Abandonando a seus inimigos a reflexão sobre o elemento destrutivo do progresso, o pensamento cegamente pragmatizado perde seu caráter superador e, por isso, também sua relação com a verdade. A disposição enigmática das massas educadas tecnologicamente a deixar dominar-se pelo fascínio de um despotismo qualquer, como a *divinização das plataformas digitais*, sua afinidade autodestrutiva com a paranoia racista, todo esse absurdo incompreendido manifesta a fraqueza do poder de compreensão do pensamento teórico atual. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 13).

A citação chama à atenção às preocupações dos expoentes da primeira geração da Escola de Frankfurt, tão prementes naqueles tempos sombrios de devastação em virtude do recrudescimento da barbárie<sup>81</sup> e, ao serem alocadas para a realidade hodierna, constata-se que as mesmas regressões se potencializam de forma colossal, ou seja, o escalonamento tecnológico experimentado ao longo das oito décadas seguintes propiciou formas de relações sociais, produtivas e culturais a uma velocidade sem precedentes na história. No entanto, as experiências históricas não foram eficazes, nem quanto ao esclarecimento, nem quanto à prevenção da barbárie, visto que, atualmente, os embates acerca das propostas legislativas e suas aporias quanto às regulamentações das plataformas virtuais em suas manifestações tóxicas, bem como as reformas dos programas educacionais voltadas prioritariamente para o pensamento computacional do capitalismo de plataforma, autorizam a pensar sobre a atualização daquele prognóstico e as perspectivas educacionais diante do diagnóstico que a pesquisa trouxe.

Ao trazer as análises para a profundidade que se investe na Hermenêutica Objetiva sobre os documentos normativos das reformas educacionais, pode-se depreender que este diagnóstico da supremacia digital sobre as mediações humanas sugere um grande esforço teórico sucedido por uma práxis sociopolítica docente, pela qual se possa contrapor ao fim da pedagogia. No entanto, o contexto maquinal predominante em todos os segmentos produtivos, ideológicos e culturais parece sugerir que se está diante de uma realidade extrema. Se, de um lado, historicamente, se têm na educação os atributos culturais e científicos pelos quais as pessoas se

---

<sup>81</sup> Ao prefaciar a edição original da *Dialektik der Aufklärung* (1944), seus autores no exílio estadunidenses, acompanhavam os desdobramentos do morticínio da Segunda Guerra Mundial, em seu desfecho que se daria no ano seguinte.

tornam seres culturalmente construídos, por outro, ao se incorporarem ao pensamento computacional contemporâneo, paradoxalmente, os humanos se apequena como civilização, à medida que a instrumentalização técnica se apropria das relações culturais, mesmo que esta seja também resultado das intervenções humanas.

Parece, então, que se está diante de uma complexa “vergonha prometeica”<sup>82</sup>. O problema é que, mesmo considerando-a metaforicamente, ela se encontra falseada, visto que o sentimento de inferioridade frente à divindade tecnológica e imagética não se aplica ao capital digital. Este segue seu curso de apropriação cultural como estratégia de autorreprodução e acumulação mercadológica por meio dos tentáculos das TDICs, sob o pretexto de atualização educacional ao progresso técnico da humanidade. Logo, as imagens de natureza “espetacular” tão presentes no audiovisual, as quais se tornaram hegemônicas na cultura digital, se “empoderam” e, por sua vez, de forma dissimulada, empoderam também seus usuários como uma “picada ótica” (TÜRCKE, 2010), sobre a qual não se administram antídotos, em razão de que estes sustentam o faturamento do mercado sempre ávido pela supremacia das tecnologias educacionais.

Paradoxalmente, as imagens projetadas neste cenário educacional imagético pela via digital acabam por falsear suas representações culturais historicamente concebidas como forma de orientação imaginária do homem. Ademais, “imagens são mediações entre o homem e o mundo. O homem ‘existe’, isto é, o mundo não lhe é acessível imediatamente. Imagens têm o propósito de representar o mundo” (FLUSSER, 2002, p. 9). Quando, porém, projetadas como mecanismo de dominação pela via da “compulsão imagética”, suas intervenções e impactos psíquicos derrubam suas atribuições primevas de intersecção entre os homens e o meio, restando apenas seu estágio entorpecedor por meio do audiovisual.

O homem, ao invés de servir das imagens em função do mundo, passa a viver em função de imagens. Não mais decifra as cenas da imagem como significados do mundo, mas o próprio mundo vai sendo vivenciado como conjunto de cenas. Tal inversão da função das imagens é idolatria. Para o idolatra -o homem que vive magicamente-, a realidade reflete imagens. Podemos observar, hoje, *no espetáculo imagético das plataformas digitais extensivas ao didatismo digital dos programas educacionais*, de que forma se processa a magicização da vida:

---

<sup>82</sup> Analisada metaforicamente, essa condição retirada da mitologia grega na qual Prometeu teria roubado o fogo do conhecimento para o homem, Gunther Anders (2007) sintetiza a relação de empoderamento da máquina ante o subjugo da humanidade. “A vergonha prometeica e a ‘instrumentalização’ voluntária do homem: o homem é menor do que ele mesmo, pois não temos capacidade de nos comparar à perfeição de nossos produtos, como se tivéssemos certo complexo de inferioridade diante da eficiência e resistência física dos instrumentos” (ALENCAR, 2016, p. 109).

as imagens técnicas, atualmente onipresentes, ilustram a inversão da função imagética, e remagizicam a vida. (FLUSSER, 2002, p. 9, grifo do autor).

Como se observa, o filósofo das representações imagéticas chama a atenção para o aspecto medular que norteou o objeto principal desta pesquisa, isto é, o contexto educacional permeado pelas inserções espetaculares sobre as quais recai o ônus das aporias pedagógicas, quando estas estão submersas e, portanto, delimitadas pelo pensamento computacional seja no âmbito político (BNCC e CP), seja no âmbito sociocultural demarcado pelo capitalismo de plataforma, sendo este considerado como a mais recente versão da indústria cultural. Ademais, com o desenvolvimento das análises hermenêuticas sobre as normativas educacionais quanto às metas e estratégias didáticas, pôde-se inferir que estas, amiúde, denotam intencionalidades de alinhamento ao projeto mercadológico de natureza digital, quando propõem a racionalização das atividades docentes. Portanto, a espetacularização imagética se materializa em política de estado para a educação, impactando de forma contraproducente as possibilidades formativas de elaboração de pensamento e síntese, uma vez que os fundamentos do mecanismo tecnológico acomodam a todos na esfera algorítmica, ou seja, se metamorfoseiam, metaforicamente, em minúsculos grãos de areia em meio ao deserto algorítmico.

Lastória (2017, p. 593), em *A fábula Flusseriana e o futuro da educação*, ensina que, de acordo com Flusser (2005), se está diante de uma realidade caracterizada por um “nomadismo virtual” ante o esvaziamento do ambiente doméstico, desfigurado em meio ao vendaval informacional irradiado pelas tecnoimagens e caracterizado pelas representações numéricas abstratas, engendradas como uma “nadificação do mundo e das coisas”.

Neste mesmo argumento a respeito da filosofia flusseriana, agora discorrendo sobre a premência acerca das implicações educativas deste processo marcado pelas mudanças nas significações do pensamento e, por conseguinte, da elaboração de síntese da realidade, em decorrência da consolidação do mundo das tecnoimagens programadas, Lastória (2017, p. 594) lembra que,

Diferentemente das imagens tradicionais como as pinturas e os desenhos, que não ocultam o seu caráter de representação, as imagens tecnológicas o fazem na medida em que os aparelhos constroem um elo contínuo entre a imagem e seu significado. Fato que engendraria, conforme o autor (*Flusser*), uma nova forma de magia ao nos proporcionar um “feitiço abstrato” que se deriva da “ritualização de programas”, e cujo efeito encantatório parece ser o da produção de uma indistinção crescente entre as próprias imagens tecnológicas e os seus referentes na primeira realidade. (grifo nosso).

Assim, como foi reportado anteriormente sobre a natureza magicizada e idolatrada da imagem em Flusser (2002), o estado de devoção ao arquétipo tecnoimagético evolui no passo seguinte para um encantamento inabalável sobre as imagens programadas. Esse fascínio, paradoxalmente, evoca a necessidade do desenvolvimento de potencialidades de abstração conceitual, tornando-se indispensáveis as mediações pedagógicas com vistas à elaboração de sínteses refletidas. No entanto, os diagnósticos edificados durante a pesquisa sobre os objetos afins (programas educacionais, rede social virtual e atividade docente) dão conta de que se trata de um universo educacional arduo e aporético quanto ao empenho de uma mediação pedagógica sustentada nas abstrações refletidas, à proporção que os organismos disseminadores da ideologia do espetáculo, das sensações imagéticas e da governança algorítmica se tornam hegemônicos na educação escolar.

Ante esses aspectos reveladores, resta ponderar sobre alguns possíveis desdobramentos conjecturais pelos quais se justificou o investimento investigativo nesta tese, que foi pensado, arquitetado e desenvolvido em meio ao recrudescimento das hipóteses prognosticadas. Constatou-se que a semiformação cultural (*Halbbildung*) se mostra como uma situação dada e, portanto, estabelecida no ambiente cultural e educacional como imperativo da sociedade administrada pela nova indústria cultural. No entanto, como conceito filosófico e sociológico, deve ser tratada como tal, cuja incidência nos âmbitos culturais e educacionais deve suscitar as possibilidades reflexivas de natureza crítica (ADORNO, 1996) como forma de consubstanciar seus ressignificados conceituais e sua atualidade, em meio ao estágio de racionalização educacional, conforme se observou nas análises hermenêuticas do objeto recortado da BNCC e do CP.

À vista disso, para além das inserções teóricas acerca de uma alfabetização crítica da mídia, tal como se discutiu aqui sobre o que propôs Kellner (2001), deve-se ampliar no espaço escolar a possibilidade de investimentos pedagógicos dessa competência já nos anos iniciais do ensino básico. Iniciativas neste sentido, quando pensadas e materializadas pela práxis docente, denotam uma possibilidade de se sobrepor, pedagogicamente, aos dirigismos didáticos mediados por tecnologia, posicionando-se ao lado do pensamento elaborado como meio de adequação formativa.

Para além da defesa de uma alfabetização crítica da mídia nos moldes Kellnerianos, os diagnósticos da pesquisa também instigam a refletir sobre a necessidade de se pensar sobre as atribuições da atividade docente, ao menos em dois cenários. De um lado, roga-se por rearranjos didáticos do professor, face às ressignificações subjetivas resultantes das inserções midiáticas das plataformas digitais, as quais incidem diretamente nas inquietações comportamentais do

conjunto de estudantes do ensino básico, já que estes se encontram devidamente integrados aos “idólatras” da espetacularização imagética. Em outra frente, como interlocutor das políticas públicas engendradas nas reformas educacionais, tendo nestas a materialidade do projeto político neoliberal, arquitetado e tutelado economicamente sob a batuta do capitalismo *big tech*, que carrega o ônus de, mesmo que a contragosto, direcionar suas ações educativas seguindo as diretrizes da cultura digital sob pena de ser “cancelado” como mediador, agora, de tecnologia.

À vista disso, reivindica-se, de forma incisiva, o conceito adorniano de “educação e emancipação” como forma de desenvolvimento humano, como o processo pelo qual se possam conjecturar potencialidades formativas e uma transposição ontológica, de um estágio de estagnação para outro de superação do ser social. Neste ponto, acredita-se, então, a práxis docente seja também resultado de seu desenvolvimento formativo, como mecanismo (sócio político) de viabilização de sua práxis (socioeducativa), sustentada na experiência (sócio-histórica) da qual a técnica presente na coisa (TDIC) não “coisifique” de forma irreversível as mediações educativas em sua natureza ontológica.

Os diagnósticos levantados durante a pesquisa por meio do método HO, quando aplicado aos programas curriculares nacionais, mostraram que as contradições destes acerca das pretensões (querer ser) e o que realmente se mostrou ser (essência) são muitas no processo educativo atual. À medida que as interposições do pensamento computacional se constituíram em competências básicas e essenciais no currículo, ou seja, uma sobreposição didática da técnica sobre as mediações entre sujeito e objeto, incitam a fomentar, por meio deste trabalho, que, "enquanto ‘prova de realidade’: a experiência não apenas duplica as emoções e os desejos do indivíduo, mas também os nega, para que ele sobreviva” (ADORNO, 2009, p. 49).

Assim, longe de suscitar idealismos, não se nega a tecnologia como resultado das experiências históricas da humanidade. Ainda assim, no percurso deste trabalho, constatou-se que o processo de espetacularização imagética, intensificado com a *softwarização* das últimas décadas, não pode representar a deterioração total das mediações pedagógicas inerentes ao ensino escolar. Entende-se, ainda, que a sobrevivência ao processo de coisificação social e semiformação cultural/educacional, para além de aventar conjecturas como alfabetização crítica midiática, ou adequação de pedagogias educacionais às TDICs, passa, antes de tudo, pelo entendimento, por parte da comunidade escolar, das contradições formativas engendradas na prioridade digital.

Ao desconsiderarem tais contradições, os programas educacionais omitem, também, o descompasso educacional quanto ao desenvolvimento das potencialidades de competências crítico-reflexivas que não passam, necessariamente, pelo crivo do pensamento computacional.

Estas, quando situadas no âmbito do tensionamento do objeto, portanto, dialético, inevitavelmente, pressupõem o dimensionamento pedagógico sobre o qual a práxis educativa remete, impreterivelmente, a mediações dialéticas. Logo, a retórica emancipacionista dos programas educacionais de uma suposta autonomia do estudante por meio da imersão digital não se sustenta. Ao contrário, aprisiona-o no obscurantismo de um mundo reificado, cuja subjetividade absorvida pelo universo virtual se torna grande aliada da natureza maquinal que se apropriou da educação escolar contemporânea.

O reconhecimento das contradições quanto à impossibilidade de apropriação do pensamento crítico da forma consubstanciada face à prevalência didática por meios digitais deve converter-se em bastião da resistência aos rumos que tomaram a educação básica nacional. Ao se aliarem ao projeto econômico do capitalismo de plataforma, as políticas educacionais delegaram ao pensamento computacional e à cultura digital a condução de uma pedagogia falseada, pautada por um dirigismo didático concebido para fins do apequenamento da práxis docente e supervalorização das TDICs, referendando, dessa forma, o empoderamento econômico desta e o enfraquecimento sociopolítico daquela.

Isto posto, por entender que o incremento tecnológico digital está dado e irreversível e que, nas últimas décadas, potencializou o espetáculo e intensificou as sensações imagéticas do conjunto social, acentua-se que novas ressignificações socioemocionais de natureza objetiva e subjetiva afloram. Diante disso, os rearranjos educacionais se tornam inevitáveis ante a massificação virtual e suas implicações psíquicas. Contudo, na investigação constatou-se que a apropriação pedagógica por meio do dirigismo didático e o consequente esvaziamento da práxis docente são sintomas de que, nas reformas normatizadas nos programas educacionais, não se pensou nas atribuições ontológicas da mediação educativa, ao contrário, adequou-se à frieza do ambiente maquinal.

Por fim, a relevância científica desta pesquisa se evidencia, à proporção que sua abordagem metodológica se propõe, substancialmente, nortear o premente caráter crítico-reflexivo no debate educacional quanto às contradições e aporias aqui delineadas. Ainda que o processo histórico indique para uma expansão tecnológica contínua, não se concebe que uma civilização, em sua natureza ontológica, possa perdurar subjugada pelas amarras de sua própria caixa preta. Pensa-se que, para as pretensões desta tese, sobre a qual não se projetam idealismos, sublinha-se: se não se podem precisar prognósticos, pode-se, ao menos, inferir que as inquietações educacionais por hora diagnosticadas instigam a lançar luz acerca da possibilidade do triunfo do pensamento sobre o algoritmo. Isto sob pena de se perder no caminho por força de

uma “cegueira apocalíptica”<sup>83</sup> quanto ao futuro da educação escolar, face ao processo de desmantelamento da mediação pedagógica anteposta pelo dirigismo didático conformado à cultura digital.

---

<sup>83</sup> Günther Anders (2007) reporta-se ao estado de passividade pelo qual foi acometida grande parte da população mundial, em meio ao grande avanço tecnológico em escala mundial, cujos impactos estruturais seriam omitidos.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, T. L. W. **Teoria da semicultura** (1959). Tradução Newton Ramos de Oliveira; Bruno Pucci e Cláudia Moura Abreu (cols.). In: **Educação e Sociedade**, Campinas: Editora Papyrus, ano XXII, dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Televisão, consciência e indústria cultural. In: COHN, G. (Org.). **Comunicação e indústria cultural**. São Paulo: Companhia Editora Nacional; Editora da USP, 1971. p. 346-354.

\_\_\_\_\_. **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. 3. ed. Rio de Janeiro Editora Paz e Terra, 1995.

\_\_\_\_\_. **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. 3. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2003. p. 6-190.

\_\_\_\_\_. **Dialética negativa**. Tradução: Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

\_\_\_\_\_. **Liderança democrática e manipulação de massas** [Internet], 26 abr. 2020. 18 p. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/lideranca-democratica-e-manipulacao-de-massas>. Acesso em: 13 jan. 2021.

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos, 1947. A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. Tradução: Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1969. 23 p.

\_\_\_\_\_. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução: Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1985.

\_\_\_\_\_. A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. In: \_\_\_\_\_. **Dialética do Esclarecimento**. Tradução: Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

\_\_\_\_\_. **Indústria cultural**. Tradução: Vinícius Marques Pastorelli. São Paulo: Editora Unesp, 2020. 286 p.

ALBUQUERQUE, R. C. A. **Limites da indústria cultural cearense do forró à formação humana omnilateral**. 2020. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

ALENCAR, C. R. O “tempo do fim” de Günther Anders. **Revis. AnaLógos**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 105-115, 2016.

ANDERS, G. **La obsolescencia del hombre**. Trad. Josep Monter Perez, Valencia, Ed. Pre-textos. 2011.

ANGEIRAS, M. C. A. **Televisão e educação**: história da criação da primeira TV Educativa do Brasil – TV Universitária, Canal 1. 2015. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, CE, Recife, 2015.

ANTUNES, D. C.; MAIA, A. F. Big Data, exploração ubíqua e propaganda dirigida: novas facetas da indústria cultural. **Rev. de Psicologia USP**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 198-199, 2018.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. 10. ed. São Paulo: Editora Martin Claret, 2001.

BELLONI, M. L. A formação na sociedade do espetáculo: gênese e atualidade do conceito. **Revista Brasileira de Educação**, n. 2, p. 121-136, jan./abr. 2003.

BET, D. S. **Televisão e formação na era digital**: um exame crítico das pretensões formativas do programa *Salto para o futuro*. 2015. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: UFSCar, 2015. (Acompanham Anexos em DVD).

BITTENCOURT, R. N. O obscurantismo informativo do discurso midiático como supressor da autonomia cultural. **Revis. Espaço Acadêmico**, Maringá, PR, v. 15, n. 177, p. 48-51, 2016.

BOTO, C. Ética e educação clássica: virtude e felicidade no justo meio. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 76, p. 121-146, out. 2001.

BRANCO, E. P.; BRANCO, A. B. G.; IWASSE, L. F. A.; ZANATTA, S. C. Uma visão crítica sobre a implantação da base nacional comum curricular em consonância com a reforma do ensino médio. **Debates em Educação**, v. 10, n. 21, maio/ago. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN). **Diário Oficial da União**, 23 dez. 1996. Brasília, DF, Presidência da República, 1996.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. Brasil. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries). Brasília: MEC/SEF, 1998. 174 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. CASTILHO, D.; MENANDRO, H. F.; MACEDO, R. (col.). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM**. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2000.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. 542 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **LDB nº 9394/1996**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 58 p. (Conteúdo: Leis de diretrizes e bases da educação nacional – Lei nº 9.394/1996 – Lei no 4.024/1961).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, 22 dez. 2017, Seção 1, p. 41-44. Brasília, DF, Ministério da Educação, 2017a.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, de 17.2.2017. Brasília, DF, Presidência da República, 2017b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, DF, 2018. 600 p.

BUENO, D. A. **Guy Debord e a nova fase do espetáculo**. 2017. 236 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, São Paulo, 2017.

BURGOS, T.; CUNHA, R. (orgs.). **Interfaces contemporâneas no ecossistema midiático**. 1. ed. Aveiro, Portugal: Ria Editorial, 2019. 169 p. (Livro digital, PDF).

CAMPELLO, F. **Carnaval consagra fantasia de fiscal do cancelamento** [Internet], 19 fev. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2020/02/carnaval-consagra-fantasia-de-fiscal-do-cancelamento.shtml>. Acesso em: 22 mar. 2021.

CAMPOS, L. F. A. A. **Inteligência artificial e instrumentalização digital do ensino: a semiformação na era da automatização computacional**. 2018. 208 f. (Doutorado em Educação Escolar) Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, SP, 2018.

CARDOSO, M.; PRADO JÚNIOR, T.; IACOMINI JÚNIOR, F. A sociedade excitada e a busca de sensações: uma análise fílmica de *black mirror*. **C&S**, São Bernardo do Campo, SP, v. 41, n. 1, p. 283-308, jan./abr. 2019.

CARVALHO, A. F. Educação e imagens na Sociedade do Espetáculo: as pedagogias culturais em questão. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 587-602, abr./jun. 2013.

CARVALHO, J. M. G. V. de. Competência e desempenho: avaliação e administração da formação. **Sem Aspas**, Araraquara, v. 2, n. 1, 2, p. 43-55, 2013.

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

CASTRO, C. S.; ZUIN, A. A. S. Indústria cultural e distração concentrada: as plataformas digitais e o ensino personalizado. **Comunicações**, Piracicaba, v. 25, n. 2, p. 79-94, maio/ago. 2018.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

CINTRA, P. C. S.; COSTA, R. L. Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores para Educação Básica de 2015 e 2019: perspectivas prática e emancipadora. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, p. e208996575, 2020. 22 p.

CIOCCARI, D.; SILVA, G.; ROVIDA, M. (org.). **A sociedade do espetáculo 50 anos depois**. Curitiba: Editora Appris, 2018.

COAN, E. I. O domínio do entretenimento na contemporaneidade. **Revista Ação Midiática - Estudos em comunicação, sociedade e Cultura**, Universidade Federal do Paraná, v. 2, n. 2, 2012. 16 p.

COELHO, C. N. P. Dossiê: crítica da comunicação e política na sociedade do espetáculo. **Estud. sociol.**, Araraquara, v. 16, n. 30, p. 15-17, 2011.

\_\_\_\_\_. Guy Debord e a crítica da sociedade do espetáculo. *In*: CIOCCARI, D.; SILVA, G.; ROVIDA, M. (org.). **A sociedade do espetáculo 50 anos depois**. Curitiba: Editora Appris, 2018.

COUTO, E. S. Pedagogia das conexões: compartilhar conhecimentos e construir subjetividades nas redes sociais digitais [Internet]. *In*: PORTO, C.; SANTOS, E. (orgs.). **Facebook e educação: publicar, curtir, compartilhar**. In: Campina Grande: EDUEPB, 2014, 445 p. ISBN 978-85-7879-283-1. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 20 abr. 2022

CORRÊA, E. Q. DEBORD: Crítica e crise da sociedade do espetáculo. 2017. 156 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) — Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, SP, 2017.

COSTA, J. H. A atualidade da discussão sobre a indústria cultural em Theodor W. Adorno. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 36, n. 2, p. 135-154, maio/ago. 2013.

COSTA, M. O.; SILVA, L. A. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. e240047, 2019. 23 p.

DA EMPOLI, G. **Os engenheiros do caos**. Tradução: Arnaldo Bloch. 1. ed. São Paulo: Editora Vestígio, 2019.

DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo** [Internet], 1997. Tradução: [www.terravista.pt/IlhadoMel/1540](http://www.terravista.pt/IlhadoMel/1540); editoração: eBooksBrasil.org, 2003. Disponível em: [www.ebooksbrasil.org/eLibris/socespetaculo.html](http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/socespetaculo.html). Acesso em: 16 fev. 2021.

\_\_\_\_\_. **Comentários sobre a sociedade do espetáculo**. eBooksBrasil.com, 2003. Disponível em: [www.terravista.pt/IlhadoMel/1540](http://www.terravista.pt/IlhadoMel/1540). Acesso em: 20 fev. 2021.

DUARTE, R. A estética e a discussão sobre indústria cultural no Brasil. **Idéias**, Campinas, SP, n. 4 nova série, p. 73-93, 1º sem. 2012.

DUCE, J. R. **Metamorfose da autoridade**: do professor ao algoritmo. 2019. 276 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, SP, 2019.

FARCHE, B. K.; COUTO, M. L. T. M. G. O cinema a serviço da cultura política nazista. **Revice - Revista de Ciências do Estado**, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 346-364, ago./dez. 2017.

FARIAS, M. N. Vício pelas telas digitais: contribuições do pensamento de Christoph Türcke para a educação corporal. **Problemata: R. Intern. Fil.**, v. 9. n. 1, p. 159-178, 2018.

FLUSSER, V. **Filosofia da caixa preta**. São Paulo: Editora Hucitec, 2002.

FONTENELE, I. **O nome da marca**: McDonald's, fetichismo e cultura descartável. São Paulo: Editora Boitempo, 2002.

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. bras. Estud. pedagóg.**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FREITAS, V. Resenha: DUARTE, R. Teoria crítica da indústria cultural. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. 218 p. **KRITERION**, Belo Horizonte, n. 109, p. 191-198, jun. 2004.

GOMES, L. R. Hermenêutica objetiva e pesquisa empírica em educação: a experiência com os estudos de sala de aula em Frankfurt am Main. **Revista Eletrônica de Educação**, v.11, n.2, p. 351-367, jun./ago., 2017.

GRUSCHKA, A. Pedagogia negativa como crítica da pedagogia. In: PUCCI, B.; ALMEIDA, J.; LASTÓRIA, L. A. C. N. (Orgs.). **Experiência formativa e emancipação**. São Paulo: Editora Nankin, 2009.

\_\_\_\_\_. A. Teoria Crítica e pesquisa empírica em educação: a escola e a sala de aula. **Constelaciones**, Revista de Teoria Critica. Dossiê: Teoria Critica de La Sociedad y Educación, v. 6, n. 6, p. 3-31, Dec. 2014. Disponível em: <http://constelaciones-rtc.net/article/view/851>. Acesso em: 07 maio 2022.

GUIMARÃES, B. A dialética do fim da arte em Adorno: repressão e resgate da sensibilidade recalçada. **doisPontos**: Curitiba, São Carlos, v. 15, n. 2, p. 3-10, set. 2018.

HARARI, Y. N. **Homo Deus**: uma breve história do amanhã. 1. ed. Tradução: Paulo Geiger. São Paulo, Editora Companhia das Letras, 2016.

HOBSBAWM. E. **Tempos fraturados**: cultura e sociedade no século XX. Trad. Berilo Vargas. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2013.

KANT, I. **Sobre a Pedagogia**. Tradução: João Tiago Proença. Lisboa. Editora: Edições 70, 2017.

KELLNER, D. **A cultura da mídia** – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Bauru, SP: Editora Edusc, 2001.

KELLNER, D.; SHARE, J. Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e reconstrução da educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 104 – Especial, p. 687-715, out. 2008.

KIRKPATRICK, D. **O efeito *Facebook***. Tradução: Maria Lucia de Oliveira. Rio de Janeiro, Editora Intrínseca, 2011. (ed. digital).

LASTÓRIA, L. A. C. N. Não é possível entender as estruturas sociais sem decifrar sua gênese: uma entrevista com Christoph Türcke. **Constelaciones - Revista de Teoria crítica**, Madri, Espanha, v. 6, p. 355-378, Diciembre 2014. Disponível em: <file:///D:/Downloads/Dialnet-NaoEPossivelEntenderAsEstruturasSociaisSemDescifra-5601914.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. A fábula flusseriana e o futuro da educação. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. esp. 1, p. 591- 604, out. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v21.n.esp1.out.2017.10424>. E-ISSN:1519-9029. Acesso em: 14/05/2022.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**. 2. ed. Tradução: Mariana Echalar. São Paulo: Editora Boitempo, 2019.

LIMA, B. D. T. C. **Adorno, crítico dialético da cultura**. 2017. 299 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas Departamento de Sociologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

LIMA, G. S. **A sociedade midiática e a tecnologia nos parâmetros curriculares nacionais: um estudo à luz da teoria crítica da sociedade**. 2016. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2016.

\_\_\_\_\_. A concepção de tecnologia nos parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio. *In: SILVA, C. B. (Org.). Tecnologias da informação e comunicação e suas relações com a educação*. Curitiba: Editora CRV, 2018. v. 2, p. 13-35.

LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. (orgs.) **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006, 320 p.

LISBOA, L. R.; SANTOS, W. C.; AMORIM, S. C. O uso do *Facebook* como extensão da prática pedagógica. *In: 8.º Simpósio Internacional de Educação e Comunicação*. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/simeduc/article/view/8549>. Acesso em: 20 abr. 2022.

LOWY, M. **A revolução é o freio da emergência** - Ensaio sobre Walter Benjamin. 1. ed. Tradução: Paolo Colosso. São Paulo. Editora: Autonomia Literária, 2020.

MAIA, A. F. As aporias do conceito de autonomia: contribuições pontuais para a educação emancipatória. *In: Teoria Crítica e formação cultural: aspectos filosóficos e sociopolíticos*. ZUIN, Antônio A. S.; LASTÓRIA, Luiz A. Camon N., GOMES, Luiz Roberto (orgs). Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

- MAIA FILHO, O. N.; SEGUNDO, M. D. M.; RABELO, J. J.; JIMENEZ, M. S. O modelo liberal tecnoburocrático e as recentes reformas educacionais brasileiras: limites da tese reformista na perspectiva marxista. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. e240009, 2019. 20 p.
- MANOVICH, L. **Software takes command**: extending the language of new media. New York: Bloombury, 2013. 357 p.
- MAAR, W. L. Adorno, semiformação e educação. **Rev. Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n.83, p. 459-476, ago. 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 mar. 2022.
- MARX, K. **O capital** - crítica da economia política. Tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Editora Boitempo, 2002. Liv. 1.
- MATTOS, M. A.; JANOTTI JÚNIOR, J.; JACKS, N. (orgs.) **Mediação & midiatização**. Salvador: Editora EDUFBA, 2012. 328 p.
- MELO, R. Teoria crítica e os sentidos da emancipação. **CADERNO CRH**, Salvador, BA, v. 24, n. 62, p. 249-262, maio/ago. 2011.
- MÉSZAROS, I. **Teoria da alienação em Marx**. 5. ed. Tradução: Nélio Schneider. São Paulo. Editora: Editora BoiTempo, 2015.
- MORAES, A. L. C.; COELHO, C. N. P. (orgs.). **Cultura da imagem e sociedade do espetáculo**. 1. ed. São Paulo: UNI, 2016. 241 p.
- MOREIRA, J. A.; JANUÁRIO, S. Redes sociais e educação: reflexões acerca do *Facebook* enquanto espaço de aprendizagem. In: PORTO, C.; SANTOS, E. (orgs.). **Facebook e educação**: publicar, curtir, compartilhar. In: [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2014, 445 p. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 20 abr. 2022.
- MOROZOV, E. **Big Tech**: a ascensão dos dados e a morte da política. 1. ed. Tradução: Cláudio Marcondes. São Paulo. UBU Editora, 2018. 192 p.
- MS – Ministério da Educação. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, de 13 nov. 2018, n. 224, Seção:1, p. 21-24, 2018. Brasília, DF, Ministério da Educação, 2018.
- O' NEIL, C. **Algoritmos de destruição em massa**. 1. ed. Santo André: Ed. Rua do Sabão, 2021.
- PALHARES, I. O consumo de tecnologia no rastro da aceleração da obsolescência. **ComCiências**, Campinas, n. 131, 2011. 3 p.
- PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**: convite à viagem. Porto Alegre: Editora ArtMed, 2000.
- PINTO, M. M. M. Fragmentação da identidade e comportamento narcisista no mundo das novas tecnologias. **Fasci-Tech – Periódico Eletrônico da FATEC**, São Caetano do Sul, v.1, n. 1, p. 63-73, ago./dez. 2009.

PUCCI, B. A dialética negativa enquanto metodologia de pesquisa em educação: atualidades. **Revista e-Curriculum** (PUCSP), v. 8, n.1, p. 1-24, abr. 2012.

RICARDO, P. A. G. S. **Guy Debord, jogo e estratégia: uma teoria crítica da vida**. 2012. 258 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

SAFATLE, V. **Cinismo e falência da crítica**. São Paulo: Editora Boitempo, 2008.

SALLES, L. M. F. Infância e adolescência na sociedade contemporânea: alguns apontamentos. **Estudos de Psicologia**, Campinas, SP, v. 22, n. 1, p. 33-41, jan./mar. 2005.

SANTOS, P. S. Resenha: TÜRCCKE, Christoph. Sociedade excitada: filosofia da sensação. Tradução: Antônio A. S. Zuin [*et al.*]. Campinas: Editora Unicamp, 2010. 323 p. **Trasn/Form/Ação**, Marília, v. 35, n. 1, p. 227-230, jan./abr. 2012.

SANTOS, V. L. C.; SANTOS, J. E. As redes sociais digitais e sua influência na sociedade e educação contemporâneas. **Revis. Holos**, ano 30, v. 6, p. 307-328, 2014.

SÃO PAULO (Estado). Lei nº 12.730, de 11 de outubro de 2007. (Projeto de lei nº 132/2007, do Deputado Orlando Morando - PSDB). Proíbe o uso telefone celular nos estabelecimentos horário de aula. **Diário Oficial do Estado**, de 2.10.2007. São Paulo, Poder Executivo, 2007.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE). **Currículo em ação ensino fundamental**. São Paulo: SEE, 2019.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Currículo em ação ensino médio**. São Paulo: SEE, 2020.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Currículo em ação**. Ciências humanas e sociais aplicadas. 1ª série ensino médio – caderno do professor. São Paulo: SEESP, 2021. v. 1, 176 p.

SILVA, L. A. A escola de Frankfurt: esclarecimento ou mistificação das massas? **Fragments de Cultura**, Goiânia, v. 17, n. 1/2, p. 11-28, jan./fev. 2007.

SILVA, M. R. S. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. e214130, 2018. 15 p.

SILVA, R. T. M. Televisão: impactos no ser e pensar. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 4, p. 34721-34733, Apr. 2021.

SIQUEIRA, J. R. **Ser é ser percebido: um exame de duas interpretações da justificação do *esse est percipi* na filosofia de George Berkeley**. 2005. 105 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

SLOTERDIJK, P. **Crítica da razão cínica**. São Paulo: Estação Liberdade, 2012.

SOARES, I. O. Educomunicação, paradigma indispensável à renovação curricular no ensino básico no Brasil. **Comunicação e Educação**, ano XXIII, n. 1, p. 7-24, jan./jun. 2018.

SOTTANI, S. M. R. Efemeridade e consumo contemporâneo: a circulação do capital no contexto da obsolescência programada. **Signos do Consumo**, Universidade de São Paulo, v. 6, n. 2, p. 172-186, 2014.

SOUZA, D. M. V. A teoria da ‘sociedade do espetáculo’ e os *mass media*: vetores ideológicos. **Rev. Bras. de Soc.**, v. 2, n. 4, jul./dez. 2014.

TORRES, C. M. R. Educação e emancipação em Karl Marx e Theodor Adorno. **Rev. HISTEDBR**, Campinas, SP, v. 17, n. 4 [74], p.1266-1282, out./dez. 2017.

TRAVANCAS, I.; NOGUEIRA, S. G. (orgs.). **Antropologia da comunicação de massa**. Campina Grande, PB: EDUEPB, 2016. 307 p. (Paradigmas da Comunicação collection).

TÜRCKE, C. **Sociedade excitada.**: filosofia da sensação. Tradução: Antônio S. Zuin, Fábio Durão, Francisco C. Fontanella, Mário Frungillo. Campinas: Editora da Unicamp, 2010. 328 p.

\_\_\_\_\_. **Hiperativos!** abaixo a cultura do déficit de atenção. Tradução: José Pedro Antunes. 1. ed. Rio de Janeiro. Editora: Paz e Terra, 2016.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B.; GERALDINI, A. F. S. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 455-478, abr./jun. 2017.

VAZ, A. F. A atualidade da semiformação. *In*: O potencial educativo da teoria crítica: 30 anos de vida e de formação. 2021. 146 minutos [Live]. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=sK\\_hvbFPwUY&t=5488s](https://www.youtube.com/watch?v=sK_hvbFPwUY&t=5488s). Acesso em: 25 jan. 2022.

VIANA, N. Debord: espetáculo, fetichismo e abstratificação. **Revis. Panor.**, PUC, Goiás, n. 1, p. 5-13, ago. 2011.

VILAÇA, M. L. C.; ARAÚJO, E. V. F. (orgs.). **Tecnologia, sociedade e educação na era digital**. Duque de Caxias, RJ: UNIGRANRIO, 2016. 300 p.

VILELA, R. A.T. **A pesquisa empírica da sala de aula na perspectiva da teoria crítica:** aportes metodológicos da hermenêutica objetiva de Ulrich Oevermann. Campinas, SP, 2010.

VILELA, R. A.T.; NOACK-NAPOLES, J. “Hermenêutica objetiva” e sua apropriação na pesquisa empírica na área da educação. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 16, n. 31, p. 305-326, jul./dez. 2010.

ZANATTA, S. C.; BRANCO, E. P.; BRANCO, A. B. G.; NEVES, M. C. D. Uma análise sobre a reforma do ensino médio e a implantação da base nacional comum curricular no contexto das políticas neoliberais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 1711-1738, out./dez. 2019.

ZANOLLA, S. R. S. Indústria cultural e infância: estudo sobre formação de valores em crianças no universo do jogo eletrônico. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 28, n. 101, p. 1329-1350, set./dez. 2007.

ZANOLLA, S. R. S.; PEREIRA, M. F. T.; PINTO, R. F. G. Racionalidade institucional e dominação à luz de Weber, Freud e Adorno: adesão acrítica ou emancipatória. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 29, n. 3, p. 336-344, 2018.

ŽIŽEK, S. **Eles não sabem o que fazem**: o sublime objeto da ideologia. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 1992.

\_\_\_\_\_. O espectro da ideologia. In: ŽIŽEK, S. (org.). **Um mapa da ideologia**. Tradução: Vera Ribeiro. Revisão: César Benjamin. 4. reimp. Rio de Janeiro: Editora Contraponto, 1996. 337 p. (Título original: *MappIng Ideology*, 1994).

ŽIŽEK, S. **El sublime objeto de la ideología**. Traducción: Isabel Vericat Núñez. 1. ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2003. 304 p. (Título original: *The sublime object of the ideology*, 1989).

ZUBOFF, S. **A era do capitalismo de vigilância**. Tradução: George Schlesinger. Rio de Janeiro. Editora Intrínseca. 2020.

ZUIN, A. A. S.; ZUIN, V. G. O celular na escola e o fim pedagógico. **Ed. Soc.**, Campinas, SP, v. 39, n. 143, p. 419-435, abr./jun. 2018.