UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

"JULIO DE MESQUITA FILHO"

Faculdade de Ciências e Letras

Campus Araraquara – SP

VANESSA CRISTINA MACHADO

DA CRISE DA AUTORIDADE À PEDAGOGIA RELACIONAL: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA CRÍTICA PARA A EMANCIPAÇÃO NA CULTURA DIGITAL

Araraquara - SP

2026

VANESSA CRISTINA MACHADO

DA CRISE DA AUTORIDADE À PEDAGOGIA RELACIONAL: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA CRÍTICA PARA A EMANCIPAÇÃO NA CULTURA DIGITAL

Tese de Doutorado apresentada ao Conselho, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Área de concentração: Educação Escolar.

Orientadora: Paula Ramos de Oliveira

Araraquara - SP

2026

M149c

Machado, Vanessa Cristina

DA CRISE DA AUTORIDADE À PEDAGOGIA RELACIONAL: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA CRÍTICA PARA A EMANCIPAÇÃO NA CULTURA DIGITAL / Vanessa Cristina Machado. -- Araraquara, 2026

184 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara

Orientadora: Paula Ramos de Oliveira

1. Cultura Digital. 2. Autoridade Pedagógica. 3. Infância. 4. Emancipação. 5. Teoria Crítica. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Dados fornecidos pelo autor(a).

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

Esta pesquisa apresenta potencial impacto social ao oferecer uma reflexão crítica acerca das transformações produzidas pela cultura digital sobre a infância, a autoridade pedagógica, os processos formativos e a constituição da autonomia, contribuindo para o enfrentamento de desafios educacionais contemporâneos. Ao analisar as relações entre tecnologia, poder e formação humana à luz da Teoria Crítica da Sociedade, a tese possibilita ampliar a compreensão dos mecanismos de captura da subjetividade que atravessam a educação, favorecendo o desenvolvimento de perspectivas teóricas capazes de subsidiar práticas educativas comprometidas com a emancipação e a formação crítica. Sua principal contribuição consiste na elaboração dos fundamentos de uma pedagogia relacional, uma perspectiva filosófica orientada pela articulação dialética entre objetividade e subjetividade. Embora não constitua um modelo pedagógico prescritivo, essa proposição oferece referenciais teóricos para a formação inicial e continuada de professores, para a reflexão sobre as relações educativas e para o fortalecimento da autoridade pedagógica como mediação crítica entre os sujeitos e o patrimônio cultural da humanidade. Nesse sentido, a pesquisa poderá contribuir para debates sobre currículo, formação docente e práticas pedagógicas em diferentes níveis e modalidades de ensino.

Ao problematizar os impactos da cultura digital sobre a atenção, a concentração, a experiência, a autorreflexão e a infância, a tese também oferece subsídios para educadores, pesquisadores, gestores públicos e formuladores de políticas educacionais refletirem criticamente sobre o uso das tecnologias digitais nos espaços educativos, favorecendo decisões que considerem seus efeitos éticos, culturais, psicológicos e políticos na formação das novas gerações. Ao contribuir para a ampliação do debate público acerca da relação entre tecnologia, formação cultural e emancipação humana o potencial impacto desta investigação extrapola o campo educacional. Ao evidenciar que os processos de dominação contemporâneos se manifestam de forma cada vez mais sutil por meio da racionalidade tecnológica e dos dispositivos digitais, a pesquisa fortalece a necessidade de políticas e práticas voltadas ao desenvolvimento da autonomia intelectual e da capacidade crítica, colaborando para a construção de uma sociedade mais democrática, plural e comprometida com os direitos humanos.

Em consonância com a Agenda 2030 das Nações Unidas, esta pesquisa dialoga diretamente com o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (Educação de Qualidade), ao propor fundamentos para uma educação crítica e emancipatória; com o ODS 3 (Saúde e Bem-estar), ao problematizar os efeitos da cultura digital sobre a saúde psíquica; o ODS 10 (Redução das Desigualdades), ao defender uma educação voltada à formação de sujeitos capazes de participar criticamente da vida social; e com o ODS 16 (Paz, Justiça e Instituições Eficazes), ao contribuir para o fortalecimento de uma cultura de resistência às novas formas de autoritarismo e da formação de cidadãos comprometidos com a liberdade e a convivência ética.

Assim, espera-se que esta pesquisa contribua para fortalecer o papel social da educação como espaço privilegiado de resistência às novas formas de barbárie e de promoção da emancipação humana, oferecendo fundamentos filosóficos para que professores, pesquisadores e instituições educacionais possam repensar criticamente suas práticas diante dos desafios colocados pela cultura digital.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

This research has the potential to generate significant social impact by providing a critical reflection on the transformations brought about by digital culture in relation to childhood, pedagogical authority, educational processes, and the constitution of autonomy, thereby contributing to addressing contemporary educational challenges. By examining the relationships between technology, power, and human formation through the lens of Critical Theory, this thesis broadens the understanding of the mechanisms through which subjectivity is shaped and constrained within education, fostering the development of theoretical perspectives capable of supporting educational practices committed to emancipation and critical formation. Its principal contribution lies in the development of the foundations of a relational pedagogy, understood as a philosophical perspective grounded in the dialectical articulation between objectivity and subjectivity. Although it does not constitute a prescriptive pedagogical model, this proposal offers theoretical foundations for both pre-service and in-service teacher education, for critical reflection on educational relationships, and for strengthening pedagogical authority as a critical mediation between individuals and humanity's cultural heritage. In this regard, the research may contribute to debates on curriculum, teacher education, and pedagogical practices across different educational levels and contexts.

By problematizing the impacts of digital culture on attention, concentration, experience, self-reflection, and childhood, the thesis also provides theoretical support for educators, researchers, policymakers, and public administrators to critically reflect on the use of digital technologies in educational settings, encouraging decisions that take into account their ethical, cultural, psychological, and political implications for the formation of new generations. By broadening the public debate on the relationship between technology, cultural formation, and human emancipation, the potential impact of this investigation extends beyond the educational field. By demonstrating that contemporary processes of domination increasingly operate through technological rationality and digital devices in subtle ways, the research highlights the need for policies and educational practices aimed at fostering intellectual autonomy and critical thinking, thereby contributing to the construction of a more democratic, pluralistic, and human rights-oriented society.

In line with the United Nation 2030 Agenda, this research directly contributes to Sustainable Development Goal (SDG) 4 – Quality Education by proposing philosophical foundations for critical and emancipatory education; SDG 3 – Good Health and Well-being, by examining the effects of digital culture on psychological well-being; SDG 10 – Reduced Inequalities, by advocating an education committed to the formation of individuals capable of participating critically in social life; and SDG 16 – Peace, Justice and Strong Institutions**,** by contributing to the strengthening of a culture of resistance to new forms of authoritarianism and to the education of citizens committed to freedom and ethical coexistence.

Ultimately, this research is expected to strengthen the social role of education as a privileged space for resisting new forms of barbarism and promoting human emancipation. It offers philosophical foundations that may enable teachers, researchers, and educational institutions to critically rethink their educational practices in light of the challenges posed by digital culture.

VANESSA CRISTINA MACHADO

DA CRISE DA AUTORIDADE À PEDAGOGIA RELACIONAL: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA CRÍTICA PARA A EMANCIPAÇÃO NA CULTURA DIGITAL

Tese de Doutorado apresentada ao Conselho, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Área de concentração: Educação Escolar.

Orientadora: Paula Ramos de Oliveira

Data da defesa: 10/08/2026

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidenta e Orientadora: Profa. Dra. Paula Ramos de Oliveira

Departamento de Educação/ Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/ Campus de Araraquara

---

Membro Titular: Prof. Dr. Ari Fernando Maia

Departamento de Psicologia/ Faculdade de Ciências – UNESP/ Campus de Bauru.

Membro Titular: Prof. Dr. Antônio Álvaro Soares Zuin

Departamento de Educação/ UFSCAR -Universidade Federal de São Carlos.

Membro Titular: Prof. Dr. Belarmino Cesar Guimarães da Costa

Professor aposentado da UNIMEP

Membro Titular: Profa. Dra. Danielle Regina do Amaral Cardoso

Prefeitura de Ribeirão Preto

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP - Campus de Araraquara

Dedico esse trabalho aos meus amores que me permitiram ser mais livre, em especial às minhas filhas, Alice e Júlia, e ao meu irmão Anderson (in memoriam) cuja partida durante esse trabalho me colocou num lugar de reflexão ímpar.

AGRADECIMENTOS

Sou profundamente grata pelo caminho percorrido até esta tese. Mais do que um trabalho acadêmico, ela constituiu um processo de formação que transformou minha maneira de olhar o mundo, de habitar meu lugar nele, de sentir, de escutar, de me relacionar com o outro e de me abrir ao inesperado. Ao longo desse percurso, fui compreendendo que conhecer não significa apenas acumular saberes, mas permitir-se ser transformada por eles.

Aprendi, sobretudo, que a escrita não nasce apenas daquilo que produzimos, mas daquilo que nos atravessa. Escrever é deixar que as experiências encontrem palavras; é permitir que os encontros, os afetos, as leituras, os silêncios, as dúvidas e os deslocamentos inscrevam suas marcas naquilo que somos capazes de dizer. Nenhuma palavra desta tese surgiu isoladamente. Todas carregam vestígios de pessoas, de diálogos, de leituras e de experiências que, de diferentes maneiras, me constituíram ao longo desse percurso. Por isso, procurei escrever com cuidado, abertura e responsabilidade diante de tudo aquilo que se apresentou como possibilidade de aprendizado.

À medida que a pesquisa se desenvolvia, também se transformava minha relação com a escrita. Aos poucos, ela deixou de ser apenas um exercício de responder às expectativas acadêmicas para tornar-se um exercício de liberdade. Com muitas hesitações, descobri que escrever é também enfrentar o medo, abandonar, ainda que lentamente, a dependência das certezas e arriscar-se a pensar com a própria razão. Talvez seja esse um dos sentidos mais profundos da formação: não o de alcançar respostas definitivas, mas o de aprender a sustentar as perguntas e assumir a responsabilidade pelo próprio pensamento.

Cada página desta tese guarda muito mais do que conceitos e argumentos. Nela permanecem as marcas dos conflitos, das indecisões, das lágrimas, da solidão, do sofrimento, do medo e das quedas. Mas nela também permanecem o amor, o desejo, o riso, a escuta, o acolhimento, o carinho, a compreensão, os encontros, os questionamentos, o companheirismo, as alegrias e as saudades. Permanecem, sobretudo, as inúmeras tentativas de não desistir.

Se esta tese expressa alguma convicção, talvez seja a de que a formação continua sendo um gesto de resistência. Em tempos que tantas vezes favorecem a pressa, a superficialidade e a adaptação acrítica, escrever tornou-se, para mim, um exercício de demora, de escuta e de autorreflexão. Talvez seja justamente aí que ainda resida a esperança: na insistência em preservar a capacidade de pensar, de sensibilizar-se diante do sofrimento humano e de encontrar, mesmo entre as fissuras da realidade, possibilidades de resistência à barbárie e de construção de uma humanidade mais capaz de desbarbarizar a si mesma.

Assim, sou grata à Deus pelas oportunidades do caminho e por ter colocado em minha vida tantas pessoas maravilhosas.

Obrigada especial à minha orientadora, Paula Ramos de Oliveira, por todas as valiosas reflexões e pela sua presença constante na minha vida. Sua vida está marcada indelevelmente nas minhas asas. Obrigada por acreditar em mim e me ajudar tantas vezes a me libertar das minhas amarras. Você é um verdadeiro acontecimento em mim.

Obrigada ao Ari Fernando Maia, ao Antônio Álvaro Soares Zuin, Belarmino Cesar Guimarães da Costa e Danielle Regina do Amaral Cardoso, membros da banca examinadora. Agradeço pela disponibilidade em ler este trabalho, pelo tempo dedicado, pelo rigor acadêmico e pelas valiosas contribuições que ampliaram e certamente ampliarão mais as reflexões aqui desenvolvidas. É uma honra contar com a presença de pesquisadores cuja trajetória inspira meu percurso acadêmico.

Agradeço à UNIVESP o apoio financeiro sem o qual não seria possível a minha dedicação nessa pesquisa.

Obrigada às minhas filhas que diariamente me ajudaram na conscientização da minha própria barbárie e na reflexão para que ela deixe de se repetir; obrigada por me ajudarem pensar nas relações de poder e também por me ajudarem a resistir a tudo que me empurrava ao movimento contrário da construção dessa tese. Vocês são simplesmente incríveis em matérias de resistência; suas (in)fâncias e de todas as crianças é o que move a minha vida na direção da educação.

Obrigada a minha família que mesmo sem entender a minha escolha são os meus pilares. Meu muito obrigada a minha mãe, que mesmo tento atravessado a maior dor de sua vida, não desistiu da vida. Você quem me ensinou com sua força a nunca desistir dos

meus sonhos. Por isso essa tese vai tomando forma. Obrigada ao Van, meu padrasto, pelo apoio incondicional a minha mãe, a mim e minhas filhas. Seu apoio me ajudou imensamente na construção desse trabalho. Obrigada ao meu irmão Bruno que tomou a frente de tantas situações para que eu tivesse a tranquilidade para terminar essa tese e a mais nova integrante da família, minha cunhada Cris, por todo cuidado, carinho e paciência com todo esse processo que vamos atravessando juntos.

Obrigada ao meu irmão Anderson (in memoriam) pela sua vida na minha que nunca se apagará. A sua partida nesse processo foi muito dolorosa. Me colocou em um lugar que nem com a melhor imaginação eu poderia pensar existir. A vida não pára para que a gente a conserte, como dizia William Shakespeare, mas o meu mundo interior parou sem você, mas mergulhar nas minhas profundezas foi fundamental para começar elaborar a situação e voltar a respirar e pensar.

Obrigada ao pai das minhas filhas, Everton, pela parceria incrível para cuidar das nossas filhas. Seu apoio nesses anos foi fundamental pra eu conseguir chegar aqui. Também sou muito grata às marcas deixadas em mim pela sua mãe, minha para sempre amada Ermelinda (in memoriam). Sua partida nesse processo elucidou muitas reflexões e ela deixa uma saudade imensa.

Obrigada ao GEPFC pelos valiosos compartilhamentos de experiências e reflexões filosóficas, fundamental para esse trabalho e ao GEP pelas valiosas reflexões acerca da teoria crítica.

Meu muito obrigada aos velhos e novos amigos que se fizeram presente nesse processo. Amigos é a família que a gente escolhe e eu sou muito grata em ter vocês. Agradecimento especial à Ângela Cristina de Lima Vieira, Paula Ramos de Oliveira, Camila da Silva Nunes, Nory Camargo, Isa Lavezzo, Mabel Pedrazzani Monteiro Batista, Maria Eduarda Souza da Silva, Jô Sartori Zampar, André Maia, Paulo Lodi e Eric Machado Paulucci. Esses últimos anos foram muito difíceis, eu acabei me recolhendo mais para me ouvir, mas vocês estiveram sempre presentes. Vocês muito contribuíram para as palavras escritas aqui. Vocês me fazem me sentir em casa. Amo vocês.

E falando em amor não posso deixar de agradecer a você, amor, cuja presença atravessou todos os meus dias. Obrigada por despertar em mim a coragem quando ela

faltava, por lembrar-me da beleza mesmo nos momentos mais difíceis e por fazer parte, de maneira silenciosa, da pessoa que me tornei ao longo desta caminhada.

Obrigada especial aos meus alunos de graduação do curso de Pedagogia da disciplina de Filosofia da Educação I da UNESP, dos anos de 2024 e 2025, que se tombaram diante de mim e acolheram a minha abertura trazendo tantas reflexões que se materializaram nessas linhas.

Obrigada a todos os pensadores que me atravessaram e transformaram o meu olhar. Carrego um pouco de cada um de vocês em mim.

Obrigada a todos que passaram pela minha vida durante a construção desse trabalho; que me ouviram; que se abriram; que me fizeram perceber a importância das relações profundas e verdadeiras mesmo que rápidas e que me ensinaram o poder do respeito. Aqui tem um pedacinho de cada um de vocês que habitam em mim.

Obrigada a todos que possibilitam dia a dia as minhas reflexões sobre a conscientização de mim mesma e do mundo – um processo permanente; agradeço a todos que facilitaram o pulsar da vida em mim e contribuíram direta ou indiretamente para a realização desse trabalho.

Serei eternamente grata.

“O que me surpreende na aplicação de uma educação realmente libertadora é o medo da liberdade”

Paulo Freire

RESUMO

Essa tese tem como objetivo principal investigar as relações entre cultura digital, autoridade pedagógica, infância e emancipação, buscando compreender de que modo as novas configurações do poder interferem nessas instâncias. Parte-se da hipótese de que a cultura digital, articulada à racionalidade instrumental e às dinâmicas do capitalismo contemporâneo, opera mecanismos cada vez mais sofisticados de captura da subjetividade, favorecendo processos de semiformação (*Halbbildung*), fragmentação da experiência, dispersão da atenção e enfraquecimento da autorreflexão crítica, o que repercute diretamente sobre a infância, a legitimidade da autoridade pedagógica e sobre a constituição da autonomia. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e de natureza filosófica. Para tal o percurso investigativo se debruça sobre a relação entre tecnologia e poder e articula uma análise crítica da cultura digital à luz da Teoria Crítica da Sociedade às transformações da autoridade, da infância e das concepções pedagógicas, procurando identificar os elementos que favorecem a resistência em meio aos elementos que contribuem para a reincidência da barbárie, do autoritarismo e, sobretudo, de uma semiformação, para pensar em possibilidades que contribuam para uma formação que seja crítica, reflexiva e emancipatória. Esse trabalho identificou que a cultura digital, com aparência democrática, se mostra dona de uma frieza, principal elemento da barbárie, conforme assevera Adorno (2022), e impõe autoritariamente mudanças significativas na dimensão objetiva e subjetiva das crianças que têm acesso cada vez mais cedo às tecnologias digitais, impactando consideravelmente a experiência, fundamental para a emancipação, delineando uma onipresente semiformação. Também evidenciou que a crise contemporânea da autoridade pedagógica não decorre simplesmente do enfraquecimento da figura do professor ou das transformações ocorridas na escola, mas integra um processo histórico mais amplo de deslocamento das formas de autoridade para dispositivos técnicos, algoritmos, meios de comunicação e sistemas digitais que administram a experiência, a atenção, os desejos e os modos de subjetivação. Como contribuição teórica, a tese ensaia os fundamentos de uma pedagogia relacional, concebida não como um modelo pedagógico prescritivo, mas como uma perspectiva filosófica de formação orientada pela articulação dialética entre objetividade e subjetividade. Nessa concepção, a autoridade pedagógica é ressignificada como uma mediação crítica entre o sujeito e a cultura, legitimada pela responsabilidade diante da formação humana e comprometida com a emancipação. Contrapondo às características da cultura digital a pesquisa propõe a valorização da leitura, do filosofar, da experiência, da concentração, da autorreflexão crítica e do diálogo como práticas formativas capazes de fortalecer a autonomia e ampliar as possibilidades de resistência às novas formas de barbárie. Conclui-se que a educação permanece como um espaço privilegiado de resistência às novas formas de dominação, desde que assuma criticamente sua responsabilidade na mediação entre as novas gerações e o patrimônio cultural da humanidade. Nessa direção, a pedagogia relacional constitui uma possibilidade teórico-filosófica de ressignificar a autoridade pedagógica, compreendendo-a como condição para a formação de sujeitos capazes de interpretar criticamente a realidade, reconhecer as determinações objetivas e subjetivas que os constituem e atuar, de forma consciente, na construção de uma sociedade orientada pelos ideais de emancipação e desbarbarização.

Palavras-chave: cultura digital; autoridade pedagógica; infância; emancipação; teoria crítica.

ABSTRACT

This dissertation aims to investigate the relationships among digital culture, pedagogical authority, childhood, and emancipation, seeking to understand how the new configurations of power interfere with these dimensions. It is grounded on the hypothesis that digital culture, articulated with instrumental rationality and the dynamics of contemporary capitalism, operates increasingly sophisticated mechanisms for capturing subjectivity, fostering processes of *Halbbildung* (semi-formation), fragmentation of experience, dispersion of attention, and the weakening of critical self-reflection. These processes directly affect childhood, the legitimacy of pedagogical authority, and the constitution of autonomy. This study is based on bibliographical and philosophical research. Accordingly, the investigation examines the relationship between technology and power and develops a critical analysis of digital culture in light of Critical Theory, relating it to the historical transformations of authority, childhood, and pedagogical conceptions. It seeks to identify both the elements that foster resistance and those that contribute to the recurrence of barbarism, authoritarianism, and, above all, semi-formation, in order to explore possibilities for a form of education that is critical, reflective, and emancipatory. The study demonstrates that digital culture, despite its democratic appearance, is permeated by the coldness identified by Adorno (2022) as the principal element of barbarism. It authoritatively imposes significant changes upon the objective and subjective dimensions of children who gain increasingly early access to digital technologies, substantially affecting experience - a fundamental condition for emancipation - and giving rise to an all-pervasive process of semi-formation. The research also shows that the contemporary crisis of pedagogical authority does not simply result from the weakening of the teacher's role or from transformations within the school itself. Rather, it is part of a broader historical process in which authority has been displaced toward technical devices, algorithms, mass media, and digital systems that increasingly administer experience, attention, desires, and modes of subjectivation. As its theoretical contribution, this dissertation outlines the foundations of a relational pedagogy, conceived not as a prescriptive pedagogical model but as a philosophical perspective on education guided by the dialectical articulation between objectivity and subjectivity. Within this framework, pedagogical authority is re-signified as a critical mediation between the subject and culture, legitimized by responsibility for human formation and committed to emancipation. In contrast to the defining characteristics of digital culture, the study advocates the appreciation of reading, philosophical inquiry, experience, concentration, critical self-reflection, and dialogue as formative practices capable of strengthening autonomy and expanding the possibilities for resisting new forms of barbarism. The dissertation concludes that education remains a privileged space of resistance to contemporary forms of domination, provided that it critically assumes its responsibility for mediating between new generations and humanity's cultural heritage. In this sense, relational pedagogy constitutes a theoretical and philosophical possibility for re-signifying pedagogical authority, understanding it as a condition for the formation of subjects capable of critically interpreting reality, recognizing the objective and subjective determinations that shape them, and consciously contributing to the construction of a society guided by the ideals of emancipation and debarbarization.

Keywords: Digital culture; Pedagogical authority; Childhood; Emancipation; Critical Theory.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO……..…16

2. RELAÇÕES ENTRE PODER E TECNOLOGIA……..……26

2.1. EMANCIPAÇÃO, AUTORIDADE E AUTORITARISMO……...….27

2.2. RELAÇÃO ENTRE TECNOLOGIA E PODER: UM OLHAR FILOSÓFICO……..……..36

2.3. IMPLICAÇÕES DA TECNOLOGIA PARA MARCUSE E FEENBERG..45

3. IMPÉRIO DA CULTURA DIGITAL……..55

3.1. CULTURA A PARTIR DA PERSPECTIVA FREUDIANA……...56

3.2. CULTURA DIGITAL: O ESPETACULAR SOB EXCITAÇÃO CONTÍNUA E SOB A ÉGIDE DO PRÉ-PRAZER……..62

3.3. INDÚSTRIA CULTURAL, CULTURA DIGITAL E A ONIPRESENTE SEMIFORMAÇÃO……...76

4. CULTURA DIGITAL E SEUS DESDOBRAMENTOS PARA A INFÂNCIA…….....84

4.1. INFÂNCIA E CULTURA DIGITAL……...85

4.2. O IMPACTO DA CULTURA DIGITAL NA DIMENSÃO PSÍQUICA, NA ATENÇÃO E NA CONCENTRAÇÃO DA CRIANÇA……...92

4.3. DESDOBRAMENTOS DA CULTURA DIGITAL NO TEMPO E NO ESPAÇO……..100

4.4. IMPACTO DA CULTURA DIGITAL NA SUBJETIVIDADE, NA EXPERIÊNCIA E NO PENSAMENTO DA CRIANÇA……106

5. EDUCAÇÃO E ENSAIOS DE NOVAS POSSIBILIDADES……..114

5.1. DA AUTORIDADE DO MESTRE AO TOTALITARISMO DIGITAL...115

5.2. EDUCAÇÃO E POSSIBILIDADES A PARTIR DA TEORIA CRÍTICA.144

5.3. POSSIBILIDADES DE INFÂNCIA PARA ALÉM DA CRONOLOGIA.157

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS……..……167

REFERÊNCIAS……...……..179

1. INTRODUÇÃO

Esse trabalho nasce da reflexão das minhas ações repetidas involuntariamente, das ações que outrora disse que não realizaria e que de repente me pego fazendo; nasce da inquietação ao pensar o que fazer enquanto educadora na relação com outro, respeitando o outro enquanto um outro livre e diferente; nasce do movimento de apreender como agir diante de tantas mudanças sem perder a humanidade e favorecendo o pensamento filosófico, reflexivo e crítico.

Nasce das reflexões acerca da infância e do respeito à criança enquanto ser pensante; nasce da reflexão desse tempo em que parecemos ser mais livres, desse tempo em que vida é sinônimo de voar, desse tempo que minha geração vivia em outro tempo, um tempo mais devagar, de brincadeiras na rua, do tempo em que professor ainda tinha resquícios de autoridade.

Nasce da reflexão do meu ser educadora enquanto ser pessoa; das reflexões do que emerge do nosso inconsciente quando não estamos inteiros, quando as partes precisam ser juntadas; nasce das dificuldades encontradas ao elaborar o passado; das reflexões sobre o que sobra de nós (professor e aluno) na sala de aula após uma pandemia, em meio a uma crise econômica, em meio a dor, fome e uma supressão do eu; nasce do conflito do eu no social e do social no eu; nasce de uma prática reflexiva, pouco comum porque o ser professor parece ser engolido por uma lógica irracional.

Nasce das reflexões acerca da nossa cultura, do que nos é imposto, do que está encoberto, do que não vemos, do que dificulta o nosso pensar e, sobretudo, da vontade de ser livre, que seja pelo menos aquela liberdade que se conhece na infância, que talvez nem seja tão livre assim.

Nasce das reflexões acerca de uma escola que respeite o outro sem querer submetê-lo a um poder autoritário, que entenda as mudanças atuais na formação humana e que proporcione possibilidades reais de emancipação.

Nasce do movimento para entender o descaso com o conhecimento quando se tem tanto acesso à informação; como diante da ampliação de acesso ao conhecimento está desaparecendo cada vez mais o pensamento reflexivo e crítico; nasce do ensejo de criar

possibilidades para essa forma de pensamento na educação e de pensar possibilidades que favoreçam o ser livre, para que seja possível o extraordinário.

Nasce das minhas reflexões que brotaram nas relações com os meus alunos desmotivados com o conhecimento, da dificuldade deles em lidar com a liberdade, da tentativa deles de encobrir a barbárie com o discurso de liberdade, das nossas angústias: da minha enquanto professor, da deles enquanto alunos e da nossa enquanto indivíduos inseridos na sociedade, das dificuldades de estabelecer uma relação horizontal; nasce de reflexões acerca da necessidade da autoridade em sala de aula e das reflexões acerca do autoritarismo disfarçado em autoridade.

Nasce da preocupação do aumento desgovernado de doenças psíquicas e suicídio entre as crianças e jovens. Por que diante de tantas facilidades nossas crianças e nossos jovens estão adoecendo, desinteressando-se pelo conhecimento, pelas relações e pelas experiências? Por que parecem tão cansados e impotentes em alcançar uma satisfação e um bem-estar? Nasce da tentativa de ver um pouco mais porque diante de tantos avanços da tecnologia o esclarecimento, a autonomia e a felicidade parecem escorrer entre os dedos.

Essa pesquisa é, assim, um movimento para tentar ver mais sobre aquilo que se apresenta de forma tão natural e intrínseca, que nos exige uma pausa para "olhar mais devagar" como adverte sabiamente Larrosa (2002), na contramão de uma sociedade acelerada. É uma tentativa de perceber as dificuldades que se opõem ao pensamento reflexivo e crítico, o que se opõe à liberdade e à formação humana para pensar novas possibilidades de educação, afinal "é preciso começar a ver efetivamente as enormes dificuldades que se opõe à emancipação nessa organização do mundo". (Adorno, 2022, p. 198).

Para tal objetiva refletir sobre as novas relações de poder na cultura digital observando os desdobramentos na formação humana e na educação para a partir disso pensar novas possibilidades de educação que sejam transformadoras no processo de humanização, que sejam significativas para a atualidade e favoreçam, verdadeiramente, a emancipação. Estamos imersos em uma cultura digital que parece nos empurrar para uma heteronomia, o que nos leva em um primeiro movimento a refletir sobre a revolução tecnológica que traz inúmeras transformações de caráter social, psicológico, filosófico, além de mudanças epistemológicas e ontológicas.

Para pensar a tecnologia Cupani (2016) aponta três abordagens filosóficas: a primeira faz uma investigação da tecnologia a partir de uma análise conceitual, denominada pelo autor de enfoque analítico; a segunda avalia a partir da fenomenologia e da hermenêutica visando interpretar a experiência humana condicionada pela tecnologia observando o impacto nas culturas, é o enfoque fenomenológico; e por último a que analisa a tecnologia a partir da sua relação com o poder, é o enfoque político. Esse trabalho perpassará pelas três abordagens, no entanto priorizará o enfoque político que é caracterizado pelas reflexões dos autores da escola de Frankfurt, em especial Marcuse e Feenberg.

Se debruçará inicialmente, a fim de compreender a relação entre tecnologia e poder, sobre as questões da autoridade e do autoritarismo, buscando conceituar as relações de poder a fim de apreender onde elas se desdobram na atualidade e esse percurso será realizado a partir do pensamento de Hannah Arendt (2016), que publicou importantes obras sobre filosofia política, cujas reflexões surgem de um lugar de quem vivenciou e foi vítima do regime nazista. E posteriormente refletirá sobre as relações entre poder e tecnologia a partir da teoria crítica.

Essa pesquisa fundamenta-se na teoria crítica da sociedade que se debruçou sobre Auschwitz, uma situação de barbárie que exclui qualquer possibilidade de emancipação e, para Adorno (2022) “a barbárie encontra-se no próprio princípio civilizatório”. (Adorno, 2022, p. 130). Tal perspectiva teórica, pautada em uma dialética negativa, contesta a ideia de progresso linear e realiza uma crítica às condições da sociedade em uma ação descortinadora e, nesse sentido, dialoga com essa pesquisa que tem o intuito de direcionar o olhar para diagnosticar aspectos da cultura digital que estão encobertos e que favorecem uma “servidão voluntária” (Matos, 1993, p. 13), que procura compreender o porquê nos submetemos aos constantes “cliques”; porquê aceitamos trocar, sem questionar e parecendo preferir, uma vida real por uma vida artificial; porquê concordamos, sem contestar, colocar as nossas experiências em um lugar que cabe na palma da mão; porquê em meio a tanta informação e ampliação de acesso ao conhecimento há um aumento de desinteresse pelo conhecimento; porquê escolhemos depender de uma tecnologia digital e nos sujeitamos a esta sem qualquer crítica, intensificando a semiformação.

Se baseia, então, na reflexão de autores da primeira geração da teoria crítica da sociedade, fundadores da Escola de Frankfurt, como Theodor Adorno, Walter Benjamin, Herbert Marcuse, e também de uma nova geração, como Feenberg. Ao trazer autores das diferentes gerações essa pesquisa não desconsidera as diferentes perspectivas, apenas intenta trazer as contribuições e a relevância contemporânea de seus estudos sobre a tecnologia para pensar possibilidades de emancipação e infâncias a partir da teoria crítica para a atualidade. Esses pensadores que se vincularam a esse movimento intelectual, que emerge em 1923 com a criação do Instituto para Pesquisa Social de Frankfurt, buscavam apreender a derrota dos movimentos revolucionários e a vitória do totalitarismo.

> Os frankfurtianos desenvolveram uma explicação sobre o fenômeno do totalitarismo que é de ordem metafísica: e na constituição do conceito de Razão, é no exercício de uma determinada figura, ou modo da racionalidade, que esses filósofos alojam a origem do irracional. (Matos, 1993, p. 7).

A escolha pela teoria crítica se justifica pelo fato dessa corrente procurar entender quais são as disposições que tornam os indivíduos socializados vulneráveis a aderirem ao fascismo e aos movimentos antidemocráticos e aqui objetiva-se elaborar os elementos que tornaram essa situação possível para, então, buscar compreender a dimensão social, filosófica e psicológica do autoritarismo e identificar os elementos que favorecem a resistência em meio aos elementos que contribuem para a reincidência da barbárie, do autoritarismo e, sobretudo, de uma semiformação.

Acredita-se que essa corrente, por ser crítica a esses movimentos totalitários, que parecem guardar semelhanças com os movimentos atuais, em que os aparatos são mediadores de um autoritarismo, possa colaborar na apreensão das mudanças da base crítica da sociedade e contribuir para pensar novas possibilidades ou brechas para a formação do sujeito contemporâneo, sem que nos percamos entre negativismo ou idealismo.

Também observará as manifestações da cultura se baseando em Freud (2011, p. 39) para o qual “o móvel de toda atividade humana é o empenho visando as duas metas confluentes, utilidade e obtenção de prazer”. Pra ele

> [...] é simplesmente o programa do princípio do prazer que estabelece a finalidade da vida. Este princípio domina o desempenho do aparelho psíquico desde o começo; não há dúvidas quanto à sua adequação, mas seu programa

> está em desacordo com o mundo inteiro, tanto o macrocosmo como o microcosmo. (Freud, 2011, p. 20).[1]

Isso retrata um conflito irreconciliável entre indivíduo e cultura admitindo um mal-estar geral como um desdobramento da pressão quase insuportável da evolução cultural. Para Freud (2011, p. 43) a cultura é constituída de sacrifício instintual e os vínculos sociais são dominados por uma "frustração cultural", as quais os denominados neuróticos não suportam.

Posteriormente se dedicará à análise da cultura digital[2], compreendendo-a não apenas como um conjunto de tecnologias ou de meios de comunicação, mas como uma forma de organização da vida social que reorganiza a percepção, a experiência, o tempo e os modos de constituição da subjetividade. À luz da Teoria Crítica e em diálogo com Freud, Debord, Türcke, Adorno, Horkheimer, Benjamin e outros autores, busca-se evidenciar como a racionalidade tecnológica, articulada à lógica do capitalismo contemporâneo, converte a cultura em mercadoria, intensifica processos de excitação contínua, fragmenta a experiência e favorece a semiformação. Nesse percurso, pretende-se demonstrar que a cultura digital constitui um novo estágio da Indústria Cultural, uma Indústria Cultural Digital, na qual os mecanismos de dominação deixam de operar apenas externamente e passam a ser progressivamente internalizados, produzindo formas mais sutis de adaptação, conformismo e heteronomia.

A partir do diagnóstico da cultura digital a investigação desloca-se para os desdobramentos dessa cultura na infância, compreendida como uma construção histórica, social e cultural e, ao mesmo tempo, como um momento decisivo da constituição da subjetividade. A partir dessa perspectiva, analisa-se como a inserção cada vez mais precoce das crianças nas dinâmicas da cultura digital repercute sobre a atenção, a concentração, a experiência, a percepção do tempo e do espaço, a formação do pensamento e os processos de subjetivação. Busca-se demonstrar que a infância, longe de

[1] Isso é uma afirmativa de Freud anterior a 1920, quando publica "Mais além do Princípio do Prazer" em que estuda a compulsão à repetição. A partir dessa publicação apresenta que existe também uma pulsão de morte, a partir do exame de sonhos traumáticos dos soldados envolvidos na primeira grande guerra. Türcke (2010) apresenta a compulsão traumática à repetição como "pré história do princípio de prazer". (Türcke, 2010, p. 137)

[2] A opção pela expressão "cultura digital" não desconsidera que os processos tecnológicos estão intrinsecamente vinculados às determinações políticas, econômicas e sociais da contemporaneidade. Essas mediações serão explicitadas ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

permanecer protegida das determinações da racionalidade técnica, torna-se território de atuação dos mecanismos contemporâneos de captura da subjetividade, comprometendo as condições necessárias para a formação de sujeitos autônomos e para a emancipação.

Objetiva pensar a emancipação da criança, que diante de infinitas distrações na relação com a tecnologia, que lhe dão a sensação de liberdade e onipotência, afirmam a sua heteronomia. Essas reflexões tem como pano de fundo a psicanálise, a qual revela que o Eu, que se apresenta ilusoriamente como um ser autônomo, "se prolonga para dentro, sem fronteira nítida, numa entidade psíquica inconsciente a qual denominamos Id". (Freud, 2011, p. 9).

Esse movimento tem a finalidade de identificar as formas de produção e reprodução do autoritarismo na "racionalidade técnica", refletindo sobre seus desdobramentos na dimensão psíquica, para o pensamento reflexivo e crítico, e para a experiência, tão cara à emancipação, como nos assevera Adorno (2022) e para a infância, considerando o cenário que se desdobra a partir de um capitalismo de vigilância, como bem aponta Zuboff (2020), para analisar o impacto da cultura digital sobre a educação e, a partir disso, pensar em possíveis formações que dialogue com as contradições da sociedade e que possibilitem a fala e a escuta da criança, uma escola que verdadeiramente favoreça a emancipação.

De acordo com Adorno (2022) a liberdade varia conforme o momento histórico e analisando a sua época apontou que a pressão econômica não era tão insuportável a ponto de impedir a consciência de si e autorreflexão do objeto e que maior era o sentimento de impotência social. No entanto trazendo essa análise para o nosso tempo facilmente identifica-se além do sentimento de impotência diante das infinitas novas necessidades, uma pressão insuportável que impede a consciência de si e a autorreflexão.

Estará a infância livre dessa pressão? O aumento de caso de crianças depressivas, com diferentes transtornos e até o aumento significativo de suicídio entre crianças nos leva a pensar se elas estão mesmo livre dessa pressão nos tempos atuais, em que são inseridas na tecnologia digital cada vez mais cedo.

Por fim dedica-se à análise da educação a partir da categoria da autoridade pedagógica, buscando compreender as transformações que essa relação assume ao longo da história e os contornos que adquire na contemporaneidade, especialmente diante das

mediações produzidas pela cultura digital. À luz da Teoria Crítica, a pesquisa problematiza as formas pelas quais a racionalidade instrumental, intensificada pela cultura digital, tensiona as relações educativas e compromete a experiência formativa, favorecendo processos de adaptação em detrimento da formação para a emancipação. Diante desse cenário, esta tese ensaia os contornos de uma pedagogia relacional, entendida não como um modelo normativo, mas como uma possibilidade teórico-reflexiva de pensar a educação a partir da articulação dialética entre as dimensões objetivas e subjetivas da formação. Nessa perspectiva, a autoridade pedagógica é compreendida como uma mediação crítica entre o sujeito e a cultura, capaz de favorecer a experiência, a autorreflexão e o encontro com o outro, abrindo possibilidades para uma formação orientada à emancipação e à resistência às diferentes formas de barbárie que atravessam a sociedade contemporânea.

Importa notar que esse trabalho não representa uma postura de recusa à cultura digital e não admite como possibilidade o retorno a um momento anterior e mais primitivo. Tampouco não admite, pautada em Freud (2011) que os progressos da técnica não tenham valor nenhum para a economia da nossa felicidade.

Refletindo sobre a relação da cultura digital com a educação não é, por exemplo, um ganho poder levar os alunos a visitar os museus (virtualmente) do outro lado do mundo? Não representa experiência e não traz felicidade as relações com as pessoas do outro lado da tela? Não é um ganho ampliar o acesso ao conhecimento podendo aprender com educadores do outro lado do mundo? Não é relevante o direcionamento de uma inteligência artificial? É incontestável que a cultura digital possibilita à humanidade extraordinárias realizações, mas é estranho pensar que diante de todas as conquistas há um declínio da felicidade e satisfação humana, um aumento disparatado de transtornos, doenças psicológicas e suicídio que assombram as nossas crianças e os nossos jovens e uma profunda crise na educação, o que torna urgente pensar novas possibildades.

> Os homens estão orgulhosos dessas realizações, e tem direito a isso. Mas eles parecem ter notado que esta recém-adquirida disposição de espaço e de tempo, esta submissão das forças naturais, concretização de Essa dimensão você deveria enfatizar, em minha leitura, porque é ela que deve ocupar o centro das suas reflexões, pelo que você mesma disse acima. Seu trabalho é sobre educação, afinal um anseio milenar, não elevou o grau de satisfação prazerosa que esperam da vida, não os fez se sentirem mais felizes. Dessa constatação deveríamos concluir apenas que o poder sobre a natureza não é condição única da felicidade humana, assim como não é o único objetivo dos esforços culturais. (Freud, 2011, p. 32).

A contemporaneidade é marcada, indelevelmente, pela presença da tecnologia que impõe mudanças significativas tanto na dimensão objetiva quanto subjetiva. É perceptível que o desenvolvimento tecnológico produziu, em sua historicidade, inúmeras mudanças no tecido e paisagens sociais, instaurando a emergência de novos padrões de socialização que, consequentemente, impactam distintos aspectos da cultura. É relevante considerar que há dificuldades inerentes à cultura que impedem a felicidade e dificultam as possibilidades de resistência. Os fenômenos específicos a tais considerações incidem sobre a questão da emancipação e, consequentemente sobre a práxis educacional, e justificam, aqui, os questionamentos acerca dos destinos desse processo. No entanto assumir o impacto cultural da tecnologia pode ser considerado, de acordo com Cupani (2016), uma postura ideológica.

> Do ponto de vista filosófico, a apreciação do impacto cultural da tecnologia exige um esforço para não julgá-la, acriticamente, desde a posição ideológica que todos temos, seja ela qual for. Precisamos da coragem para "colocar entre parênteses" (como sugeriria um fenomenólogo) nossas convicções e indagar, de maneira sistemática, a realidade efetiva das mudanças culturais operadas pela tecnologia, pois há aqui uma questão empírica independente dos juízos de valor. (Cupani, 2016, p. 199).

Dessa forma nesse movimento de se debruçar sobre os impactos da tecnologia adota-se uma postura que intenta colocar "entre parênteses" as próprias convicções, a fim de evitar o que Cupani (2016) denominou como uma postura ideológica.

Os nossos objetivos são "exploratórios", uma vez que "esse tipo de pesquisa visa proporcionar uma maior familiaridade com o problema, no sentido de torná-lo explícito ou de facilitar a formulação de hipóteses" (Vilelas, 2009, p. 119) e, do ponto de vista dos procedimentos, é uma pesquisa bibliográfica, pois como nos aponta Malheiros (2011), é usada para identificar na literatura as contribuições científicas sobre um determinado tema e para buscar uma visão geral do assunto comparando as ideias de alguns autores e buscando pontos de similaridade e divergência entre eles. Mas é, sobretudo, uma pesquisa filosófica devido ao seu caráter reflexivo e crítico, por ser, conforme aponta Saviani (apud Aranha; Martins, 2009), uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto. Radical por se propor ir até as raízes explicando os conceitos fundamentais; rigorosa porque tem rigor quanto ao conceito, à lógica, à coerência e às categorias que envolvem a integridade do pensamento e de conjunto por relacionar os diversos aspectos entre si. A filosofia considera o objeto do ponto de vista da totalidade. "A filosofia é um tipo de reflexão totalizante, de conjunto, porque examina os problemas relacionando os diversos aspectos

entre si. Mas ainda, o objeto da filosofia é tudo, porque nada escapa a seu interesse". (Aranha; Martins, 2009, p. 21).

O que significa que em seu modo de analisar o objeto faz uma reflexão crítica dos fundamentos buscando desvelar o que está encoberto pelo costume, pelo convencional e pelo poder. No entanto importa salientar que a origem da palavra filosofia vem do grego *philos – sophia* que significa amor à sabedoria o que nos leva, em concordância com o pensamento de Aranha e Martins (2009) a entender a filosofia como a busca amorosa pela verdade, o que significa que ela não é pura razão. Envolve um movimento objetivo e um movimento subjetivo e designa um tipo de especulação que se dá através de um pensar permanente que não é um exercício puramente intelectual. De modo que debruçar-se sobre o objeto dessa pesquisa a partir da filosofia significa se empenhar em um movimento reflexivo, radical e de conjunto sobre aquilo que já foi pensado sobre a cultura digital; se ela determina ou é determinada por elementos sociais, políticos e econômicos; se ela é positiva, negativa ou neutra no que tange à emancipação; se facilita ou impede a nossa liberdade; se ela tem alguma responsabilidade pelas relações que se estabelecem no campo da educação na atualidade e se é possível pensar novas possibilidades e quais os desdobramento na formação humana e na educação.

O problema que se apresenta é uma crise na educação abarcada pela cultura digital, que incita novos desafios para pensar a autoridade pedagógica e possibilidades de emancipação. Verifica-se que mesmo naqueles que se colocam numa posição crítica, que a liberdade também se encontra abalada "como se algo nas próprias pessoas esperasse por ser dispensado do peso da autonomia [...] Na incapacidade do pensamento em se opor, já se encontra à espreita o potencial de enquadramento e subordinação a uma autoridade qualquer". (Adorno, 2022, p. 76).

A hipótese é a de que há mecanismos que capturam a nossa subjetividade formando uma racionalidade irracional (em nível de inconsciente) na cultura digital nos empurrando a uma heteronomia; que há nessa sociedade novas formas de poder que agem direta e indiretamente na formação do pensamento crítico e reflexivo de forma tão sutil que chega a ser imperceptível, ampliando o número de semiformados e dificultando, cada vez mais, pensar possibilidades de uma educação que seja emancipadora.

Que ao final do trabalho a nossa escura liberdade possa ser iluminada, que seja por uma fresta, mas que possa trazer alguma possibilidade de transformar tímidos

movimentos do pensar em danças que explorem o espaço, o tempo e o peso; que use o caminhar, o saltar, o jogar-se, as lindas piruetas e sim, que tenha quedas, mas que tenha pulsão, expressão, experiências e, sobretudo, emancipação.

2. RELAÇÕES ENTRE PODER E TECNOLOGIA

2. 1. EMANCIPAÇÃO, AUTORIDADE E AUTORITARISMO

Pensar em uma educação para a emancipação nos leva irremediavelmente ao ensaio de Kant (1985) "Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?" em que define a menoridade ou tutela e, dessa forma, por contraste, a emancipação. Nesse texto de 1783 Kant (1985) usa a palavra "esclarecimento" em um duplo sentido, significando o movimento iluminista[3] da época e também o esclarecimento (Aufklärung) enquanto processo de emancipação intelectual. Nesse ensaio afirma que esclarecimento é a saída dos homens de sua menoridade e que essa é a incapacidade do homem de fazer uso do seu entendimento sem a tutela de outro indivíduo. A menoridade é culpa do próprio homem quando sua causa não é a falta de entendimento, mas a falta de decisão e coragem de servir-se do entendimento sem a tutela de outro. *Sapere aude*, afirma Kant (1985). Ouse saber! O esclarecimento exige esta ousadia. No entanto, para o filósofo alemão, é muito fácil ficar na menoridade, posto que sair dela implica abandonar a preguiça, a covardia, o comodismo.

> É tão cômodo ser menor. Se tenho um livro que faz as vezes de meu entendimento, um diretor espiritual que por mim tem consciência, um médico que por mim decide a respeito de minha dieta, etc., então não preciso de esforçar-me eu mesmo. Não tenho necessidade de pensar, quando posso pagar. (Kant, 1985, p. 100-101)

Adorno (2022) relata que com isso Kant define a menoridade ou tutela e também a emancipação. O estado de "menoridade é [auto-inculpável][4] quando sua causa não é a falta de entendimento, mas a falta de decisão e de coragem de servir-se do entendimento sem orientação de outrem. Esclarecimento é a saída dos homens de sua [auto-inculpável] menoridade". (Adorno, 2022, p. 185).

Kant (1985) aponta que naquela época não viviam em uma sociedade esclarecida e sim em uma época de esclarecimento, o que significava pra ele que faltava muito para que os homens fossem capazes de usar seu próprio entendimento sem serem dirigidos por outro. A partir desse pensamento de Kant (1985) podemos questionar: como está o esclarecimento quando se tem em nossa época muito mais comodidade com as novas

[3] O movimento iluminista recebeu nomes diferentes em diferentes lugares: na França ficou conhecido como Iluminismo, o qual herdamos; na Inglaterra ficou conhecido como Ilustração e na Alemanha como Esclarecimento.

[4] Essa tradução traz um erro. Coloca como "autoincompatível". Mas de acordo com a tradução de Wolfgang Leo Maar (1995) e o texto original de Kant trata-se de "auto-inculpável".

tecnologias? Será que mantivemos em esclarecimento ou teríamos alcançado a época esclarecida com os avanços da tecnologia digital? Ou será que tão pouco permanecemos no esclarecimento? Podemos apontar uma relação da tecnologia com a emancipação? Ao longo desse trabalho nos debruçaremos, de modo especulativo, sobre essas questões.

Contudo, vale lembrar que o autor ainda afirma a liberdade como condição para o esclarecimento e que ela é possível apenas no uso público da razão. Para ele aquele que não prescreve nada aos homens, em matéria religiosa, "pela primeira vez libertou o gênero humano da menoridade, pelo menos por parte do governo" (Kant, 1985, p. 112), dá a liberdade ao homem de utilizar a própria razão. O problema parece estar em que as pessoas preferem seguir as autoridades estabelecidas.

Adorno e Horkheimer (1985) apontam que desde sempre o esclarecimento foi tido como instrumento de libertação do medo do homem em relação a natureza (interna e externa), "os mitos que caem vítimas do esclarecimento já eram o produto do próprio esclarecimento. [...] O mito queria relatar, denominar, dizer a origem, mas também expor, fixar, explicar". (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 23). E, assim, o homem percorre da consciência mítica a uma consciência filosófica, para uma consciência científica e agora a uma consciência tecnológica. O homem parte de um lugar que compreende a realidade a partir dos mitos e, por volta do século IV a. C, alcança um lugar que compreende o mundo a partir da razão por meio de especulações filosóficas; porém, será apenas entre o século XVI e XVIII, respectivamente com Bacon (1561-1626), Descartes (1596-1650) e Comte (1798-1857), que terá a substituição da imaginação e argumentação pela observação e experimentação, ao se basearem no método científico, o qual objetiva a razão por meio da técnica. Diante do desejo do homem de colocar ordem no caos e dominar a natureza, essas teorias se apresentam, de certa forma, como promessa de emancipação tanto no âmbito individual quanto no coletivo; contudo, isso não se realiza. Conforme nos aponta Zuin (1999) o próprio Horkheimer reconhece a relevância dessas teorias que demonstram um avanço na base econômica e material da sociedade, porém, critica a pretensão de conciliar as contradições imanentes entre sujeito e objeto. Para ele "à medida em que o conceito é independentizado como que saindo da essência interna da gnose, possuindo uma fundamentação a-histórica, ele se transforma em uma categoria coisificada e, portanto, ideológica". (Zuin, 1999, p. 18).

Indo em busca de apreender os dilemas da emancipação e da autoridade nos deparamos com o pensamento de Adorno (2022) para o qual a perpetuação da barbárie na educação é mediada, essencialmente, pelo princípio da autoridade, um conceito que abarca aspectos psicológicos e sociais,

> [...] um conceito essencialmente psicossocial, que não significa imediatamente a própria realidade social. Além disso, existe algo como uma autoridade técnica – ou seja, o fato de que um homem entende mais de algum assunto do que outro -, que não pode simplesmente ser descartada. Assim o conceito de autoridade adquire seu significado no âmbito do contexto social em que se apresenta. (Adorno, 2022, p.193).

Para o autor, no que concerne ao aspecto psicológico, o modo pelo qual o ser humano se torna autônomo e, consequentemente, emancipado não está simplesmente no protesto contra qualquer tipo de autoridade e, a partir disso, aponta a necessidade de um certo tipo de autoridade para a emancipação. Baseado em Freud, aponta a importância da figura paterna, no processo de identificação [5] na primeira infância, para apropriar, interiorizar e, posteriormente emancipar-se, ou seja, para acolher a lei em si mesmo pela sua própria razão[6]. Adorno (2022) supõe que "a autoridade seja pressuposto como um momento genético pelo processo da emancipação. Mas de maneira alguma isso deve possibilitar o mau uso de glorificar e conservar essa etapa". (Adorno, 2022, p. 194).

O fato de a perpetuação da barbárie na educação ser mediada pelo princípio da autoridade leva essa pesquisa a se debruçar sobre a autoridade na sociedade e esse percurso será realizado a partir das reflexões de Arendt (2016) para a qual, o conceito de autoridade, embora tenha uma longa história, não existiu sempre e tem origem romana. Para a autora a experiência política romana de fundação foi "a única experiência política

[5] De acordo com Freud a primeira identificação é com o pai, que funciona como autoridade externa antes da formação do "Super-eu". A "identificação opera quase sempre de forma parcial, em que traços de caráter, formas de comportamento e valores alheios são assimilados e passam a integrar o complexo psíquico, atuando junto a outros dispositivos, como os de recalcamento, sublimação e escolhas de objeto de amor. No âmbito da formação de grupos, a identificação age absorvendo o ideal do eu de cada indivíduo e depositando-o na figura do líder. Tendo sido substituído nas posteriores obras de Freud pelo conceito de supereu". (Freitas, 2022, p. 79).

[6] Importante observar que emancipado é o sujeito que acolheu em si a autoridade conscientemente. Mas, para Freud, o superego – a autoridade introjetada – provém da relação com os cuidadores no declínio do complexo de édipo, ou seja, ela é introjetada em um momento da vida em que o sujeito não tem condições cognitivas (não tem Ego suficiente) para entender a necessidade da lei. Daí a dificuldade: é necessário elaborar na vida adulta a relação com a autoridade que, na infância, tende a resultar em neurose.

que trouxe a autoridade como vocábulo, conceito e realidade à nossa história". (Arendt, 2016, p. 180-181).

A palavra autoridade vem do latim *auctoritas*, derivada do verbo *augere*, que significa aumentar e, de acordo com Arendt (2016), o que a autoridade ou os de posse dela aumentam é a fundação. Para os romanos os feitos dos antepassados eram autoridade. A religião significava "*religare*: ser ligado ao passado" (Arendt, 2016, p. 163) e a atividade política tinha, praticamente, o mesmo significado. A autoridade repousava nos Deuses que a "aumentavam" confirmando as ações humanas, formando a tríade romana: religião, autoridade e tradição, o fio que interligava o presente ao passado. Inclusive os autores gregos tornaram-se autoridade para os romanos.

A autora aponta que as filosofias políticas de Platão e Aristóteles, apesar de não demonstrarem conhecimento da autoridade do governo que ela implica, influenciaram todo pensamento político posterior. Assevera ainda que essas filosofias políticas pautavam-se nas relações da vida privada da época onde o chefe de família governava como um déspota, dominando os membros de sua família e os escravos da casa, ou seja, um dá a ordem e o outro obedece. No entanto o poder do déspota era incompatível com a própria liberdade e a liberdade do outro.

> A autoridade implica uma obediência na qual os homens retêm sua liberdade, e Platão esperava ter encontrado uma obediência dessa espécie, quando em idade madura outorgou às leis a qualidade que faria delas governantes inquestionáveis de todo o domínio político. Os homens poderiam pelo menos ter a ilusão de serem livres por não dependerem de outros homens. Não obstante, o governo dessas leis era construído de maneira obviamente despótica e não autoritária, e o sinal mais claro disso é que Platão foi levado a falar delas em termos de negócios domésticos privados, e não em termos políticos [...]. (Arendt, 2016, p. 144).

A morte de Sócrates parece decisiva no delineamento da filosofia política de Platão que percebia a necessidade de algo mais que a persuasão. Então, buscando encontrar um princípio legítimo de coerção, que substituísse a emissão da ordem, uma espécie de obediência voluntária, e procurando a melhor forma de governo, estabelece o governo da razão na figura do "rei-filósofo" propõe, então, as ideias como instrumento de padronização do comportamento. Porém o governo da razão enfrenta o impasse de apenas a minoria se sujeitar a ela. De acordo com Arendt (2016) Platão resolve essa situação com a alegoria do mito da caverna colocando o inferno como destino para aqueles que não alcançassem a verdade, estabelecendo um elemento externo e superior de coerção.

> As ideias tornam-se os padrões constantes e absolutos para o comportamento e o juízo moral e político no mesmo sentido em que a "ideia" de uma cama em geral é o padrão para fabricar qualquer cama particular e ajuizar sua qualidade. Pois não há grande diferença entre utilizar as ideias como modelos e utilizá-las, de uma maneira um tanto mais grosseira, como verdadeiros "metros" de comportamento. (Arendt, 2016, p. 150).

A questão fundamental da influência de Platão não está no fato de considerar que as regras da ação fossem derivadas de experiências do pensamento, mas no fato de ser o primeiro a tomar a crença em um estado futuro de recompensas como um recurso político, tentando estabelecer um princípio de governo.

Para a autora, em Aristóteles se dá a segunda tentativa de estabelecer um conceito de autoridade na distinção dos termos governantes e governados a partir da superioridade do perito sobre o leigo, quando estabelece a diferença natural entre os mais jovens e os mais velhos, destinados uns a serem governantes e outros a serem governados. No entanto, assevera que essa relação entre os mais velhos e mais jovens pertence à esfera educacional, à esfera do lar, que precede o domínio da política; o que distingue uma da outra é o fato da pólis basear-se no princípio de igualdade. Para Arendt (2016) a política começa aonde termina a educação e a "autoridade só pode adquirir caráter educacional se se admite, com os romanos, que sob todas as circunstâncias os antepassados representam o exemplo de grandeza para cada geração subsequente, que eles são os maiores por definição". (Arendt, 2016, p. 161).

O conceito de autoridade, de origem romana, que serviu de base no Ocidente até o mundo moderno, exclui, de acordo com Arendt (2016) a utilização de meios externos de coerção e/ou de persuasão, pressupõe relações hierarquizadas e não uma relação horizontal passível de consenso ou convencimento, além de ser sustentada pela legitimidade. A autoridade não se conquista por meio da violência. Para Arendt (2016) aonde a força é usada a autoridade fracassa apontando como sua principal característica a legitimidade.

Ainda conforme as ideias dessa autora o conceito de autoridade sobreviveu à transformação da República em Império e, após o declínio do Império Romano foi incorporado pela igreja cristã, a qual se adaptou ao pensamento romano, fazendo da morte e ressurreição de Cristo o centro da nova fundação. A igreja reclama, então, para si a autoridade que era do Senado. Quando a igreja adapta o pensamento romano, em matéria de política, faz um "amálgama" do conceito político romano com as ideias filosóficas

gregas, elaborando as recompensas e castigos de uma vida futura a partir dos mitos platônicos e, assim, a noção de inferno a partir dos mitos platônicos, fortalece a autoridade religiosa. A igreja realiza a utopia de Platão de persuadir a multidão a seguir os padrões da minoria. Entretanto, quando se dá a separação entre igreja e Estado, além da secularização da política, se deu a perda da autoridade do âmbito político, pois quando a coerção pelo medo dos castigos futuros perde sua influência pública e política acontece uma diluição do conceito romano de autoridade.

De acordo com Arendt (2016) a eliminação na modernidade do medo do inferno é a mais importante consequência da secularização. Nesse momento a religião perderia seu elemento político e a vida pública perderia a validação religiosa da autoridade transcendente. A autora assevera ainda que o sintoma mais significativo da crise da autoridade

> [...] é ter ela se espalhado em áreas pré-políticas tais como a criação dos filhos e a educação[7], onde a autoridade no sentido mais lato sempre fora aceita como uma necessidade natural, requerida obviamente tanto por necessidades naturais, o desamparo da criança, como por necessidade política, a continuidade de uma civilização estabelecida que somente pode ser garantida se os que são recém-chegados por nascimento forem guiados através de um mundo preestabelecido no qual nasceram como estrangeiros. (Arendt, 2016, p. 128).

Conforme a autoridade vai se esvaindo, vai ruindo a tradição e a religião e, o mundo político vai sendo tomado por dúvidas. A perda da tradição, que é a perda do fio que nos guia para o passado, de acordo com a autora, coloca em perigo a dimensão do passado, da profundidade e da memória.

Na mesma direção do pensamento de Arendt, Adorno (2022) defende que a autoridade que não tem origem na violência e é consciente, contribui para a desbarbarização, principalmente na primeira infância.

O problema é que Arendt (2016) assevera que essa autoridade que foi perdida não se reestabeleceu em parte alguma por meio das revoluções, restaurações ou tendências conservadoras posteriores. Para essa autora, viver em uma esfera política sem autoridade significa ser confrontado novamente "com os problemas elementares da convivência humana" (Arendt, 2016, p.187), o que, inclusive, explica a crise ter abarcado as dimensões pré-políticas. E assevera ainda que a crise do conceito de autoridade[8], que se

[7] Ela se refere a educação entre mestres e alunos.
[8] Forma de autoridade que se tornou dominante no mundo ocidental.

dá no desenvolvimento do mundo moderno, abre brechas para formas autoritárias de governo como o totalitarismo, admitindo que essa crise é de caráter político em sua origem e natureza, pois o sistema de partidos e a autoridade de governo deixam de ser reconhecidos.

Complementando essa questão Lastória (2016) aponta que foi a partir da segunda metade do século XX que o problema da autoridade eclodiu com mais intensidade. Para o autor as mudanças nos padrões de relacionamentos na família e a crescente inflação imagética determinaram o deslocamento da autoridade, até então sustentada pela tradição na cultura ocidental através da figura do pai, do mestre e do texto, para as imagens de síntese, calculadas por algoritmos computacionais. Essas mudanças ficam mais evidentes no âmbito pré-político com os movimentos sociais e de contracultura. A partir desses movimentos a família vai se delineando a partir de uma horizontalidade e a criança é tida como sujeito de direitos sociais.

> Os movimentos feministas reivindicando igualdade de direitos entre os gêneros, os novos métodos contraceptivos – as pílulas anticoncepcionais- possibilitando o exercício autônomo da sexualidade, e o direito do divórcio decretando o fim da indissolubilidade do sacro-matrimônio, desferiram apenas os primeiros golpes cujas consequências se tornaram irreversíveis para a família enquanto instituição. (Lastória, 2016, p.253).

As inovações científicas trouxeram, de acordo com esse autor, mudanças que deferiram outros golpes contra a autoridade paterna. Entre eles o reconhecimento da paternidade biológica e a procriação assistida por meio da inseminação artificial, as quais sobrepuseram a função genitora do pai sobre a sua função simbólica.

De acordo com o autor as imagens técnicas, utilizando de refinados tratamentos estéticos, substituem os melhores argumentos, tornando-se tão ou mais habilidosas em produzir identificações, no entanto "não podem ser tomadas como suportes da autoridade deslocada, ao menos não no mesmo sentido em que um dia o pai a representara em nível simbólico" (Lastória, 2016, p. 260), pois elas agem imperativamente, como observaremos na próxima seção.

As mutações da autoridade na cultura digital podem favorecer novas formas de dominação, o que justifica teoricamente a entrada do debate sobre o autoritarismo, um elemento social, cultural, psíquico e histórico que reverbera em nossas vidas. Algumas vezes é facilmente reconhecido em suas expressões visíveis e violentas, no entanto, em alguns momentos se delineia de modo tão sutil que é quase imperceptível.

De acordo com Arendt (2016) o autoritarismo pressupõe uma estrutura hierárquica a qual incorpora como princípio a desigualdade e a distinção. Para explicar o governo autoritário a autora propõe a imagem da pirâmide. No topo da pirâmide está a sede do poder, a autoridade é externa a si mesma e ambas, autoridade e poder, se filtram em todas as camadas até a base de maneira inferior ao topo.

Para as reflexões que serão realizadas ao longo desse trabalho é, ainda, importante salientar a diferença apontada por Arendt (2016) entre governo autoritário, tirânico e totalitário. A autora explica que na tirania há o governo de um, do tirano, contra todos, que são iguais e desprovidos de poder. Usando o mesmo modelo de pirâmide apresenta o topo suspenso sobre uma massa de indivíduos "isolados, desintegrados e completamente iguais". (Arendt, 2016, p.136). Já para explicar o regime totalitário utiliza a estrutura de cebola cujo líder fica no centro e tudo o que ele faz é de dentro. Todas as partes "relacionam-se de tal modo que cada uma delas forma a fachada em uma direção e o centro na outra, isto é, desempenham o papel de mundo exterior normal para um nível e o papel de extremismo radical para outro". (Arendt, 2016, p.137).

A crença coletiva em uma hierarquia natural, de modo que quem está abaixo na hierarquia não tem justificativa nem direito de questionar, por se ter uma legitimação do poder é, de acordo com Junior (2022), a primeira e mais fundamental das características da relação autoritária. "Ela viria, supostamente, da natureza, na forma do sexo biológico (com o masculino no topo da hierarquia), etnia (com a dominância do branco) e orientação sexual (com a prevalência da heteronormatividade)". (Junior, 2022, p.12). E essa legitimação do poder é, para ele, fortalecida pelo segredo, pois as revelações possibilitam a crítica daqueles que tem menos poder.

Adorno realizou uma pesquisa nos Estados Unidos para se debruçar sobre a personalidade autoritária onde concluiu que ela é definida "muito mais por traços como pensar conforme as dimensões de poder-impotência, paralisia e incapacidade de reagir, comportamento convencional, conformismo, ausência de autorreflexão, enfim, ausência de aptidão à experiência" (Adorno, 2022, p.40) do que pelos critérios econômico-políticos. Assevera que essas personalidades, que dispõe de um eu fraco, identificam-se ao poder, independentemente de seu conteúdo e necessitam de identificação com coletivos e da cobertura proporcionada por eles. Entretanto afirma, conforme aponta Costa (2022), que o autoritarismo mantém relações significativas com o modo capitalista

de organização socioeconômica e, devido a esse fato, há muitas contradições psíquicas no sujeito autoritário, resultado das contradições da realidade social capitalista.

> A fim de ajustar a uma visão ideológica socialmente hegemônica que encobre as contradições sociais e naturaliza problemas do capitalismo, o autoritário deve ser "realista", adequando-se ao *status quo*, sem cogitar transformá-lo. Contudo para que tal adequação seja possível, é necessário, por outro lado, falsear parte da realidade. Para tanto, as desigualdades e injustiças produzidas pelo capitalismo devem ser encobertas por conteúdos distantes da empiria, gerando *fake news*, negacionismos científicos, superstições, estereotipias, projeções, personalizações, crenças. (Costa, 2022, p. 37).

De modo que o fascismo não pode ser produzido meramente a partir de disposições subjetivas. A ordem econômica impõe situações que tornam as pessoas impotentes e as mantém em uma não emancipação. Para sobreviver as pessoas são levadas a adaptar-se, a abrir mão do próprio eu e da subjetividade autônoma, inserindo-se no coletivo, ou seja, é a necessidade de adaptação que gera o potencial totalitário. "Este é reforçado pela insatisfação e pelo ódio, produzidos e reproduzidos pela própria imposição à adaptação". (Adorno, 2022, p. 46-47).

Isso não significa que o autor descarta o aspecto psicológico do autoritarismo. Adorno faz uma leitura de Freud que mostra uma personalidade em conflito constante, parte dos fragmentos inconscientes, que ao tentarem se integrar à personalidade, demonstram as contradições dos indivíduos submetidos ao processo de socialização. Ele apenas a coloca em relação ao mundo social. Nesse sentido "a psicologia se converte em uma antropologia quando a sua explicação diz mais sobre uma forma de socialização hegemônica em um momento histórico do que sobre configurações psicológicas individuais". (Costa, 2022, p. 39). O que significa que Adorno não reduz o autoritarismo a um produto da psicologia individual e tampouco à falta de ajustamento do indivíduo ao social. Para Adorno

> O caráter potencialmente fascista deve ser considerado como um produto da interação entre o clima cultural do preconceito e as respostas "psicológicas" a esse clima. O primeiro consiste não apenas em fatores externos brutos, como condições econômicas e sociais, mas em opiniões, ideias, atitudes e comportamentos que parecem ser do indivíduo, mas que não se originaram nem de seu pensamento autônomo nem de seu desenvolvimento psicológico autossuficiente, sendo devidos ao seu pertencimento a nossa cultura. Esses padrões objetivos são tão disseminados em sua influência que explicar por que um indivíduo resiste a eles é tão difícil quanto explicar por que eles são aceitos. (Junior, 2022, p.65).

Como observa Junior (2022) se há algo como uma “personalidade autoritária” ou um “caráter potencialmente fascista” é porque, nas palavras de Adorno, estamos vivendo em tempos potencialmente fascistas.

O que nos leva a pensar, em conformidade com o pensamento de Mashiba (2016. p.33), que eventualmente o fato de a autoridade ser comumente confundida com autoritarismo, na defesa da não diretividade, bloqueia a “autoridade consciente”, necessária ao processo de autonomia e emancipação, que não é mais exercida por pais e professores, favorecendo ainda mais a semiformação. Para Mashiba (2016, p. 33) “o convívio em família exige o respeito a algumas regras, e ainda que Adorno e Horkheimer (1985) considerem os aspectos repressivos, afirmam que tais exigências colaboram para uma formação que torna o indivíduo autônomo”.

2. 2. RELAÇÃO ENTRE TECNOLOGIA E PODER: UM OLHAR FILOSÓFICO

A reflexão sobre a questão apontada por Kant (1985) sobre os governos que mantém o homem em sua minoridade nos leva primeiramente a fazer algumas considerações relevantes sobre a política, que trata das relações de poder. De acordo com Aranha e Martins (2009) refletir sobre a política abrange refletir sobre a luta pelo poder, sobre as instituições políticas por meio das quais o poder é exercido e, também, sobre a origem, natureza e significação do poder. Essas autoras definem o poder como sendo a “capacidade ou possibilidade de agir, de produzir efeitos desejados sobre indivíduos ou grupos humanos” (Aranha; Martins, 2009, p. 267) de modo que supõe um indivíduo que exerce o poder e outro sobre o qual o poder é exercido. No entanto, consideram para o exercício do poder, a existência da força, que não significa, necessariamente, meios violentos de coerção, mas meios que possibilitem inculcar determinados comportamentos, meios de legitimar o poder.

No decorrer da história foram utilizadas diferentes formas de legitimidade do poder:

> [...] nos Estados teocráticos, o poder legítimo vem da vontade de Deus; nas monarquias hereditárias, o poder é transmitido de geração a geração e mantido pela força da tradição; nos governos aristocráticos, apenas os melhores exercem funções de mando; o que se entende por melhores varia conforme o tipo de aristocracia: os mais ricos, os mais fortes, os de linhagem nobre ou, até,

> os de elite de saber; na democracia, o poder legítimo nasce da vontade do povo. (Aranha; Martins, 2009, p. 267- 268).

A partir dessa concepção Aranha e Martins (2009) defendem, a partir das ideias de Marilena Chauí, a fragilidade da democracia por não ser possível nem esperado evitar o que constitui o conceito de democracia, pois se admitem pensamentos divergentes o conflito de poderes é inevitável. Nesse contexto podemos questionar: como fica a liberdade?

De acordo com Arendt (2016) esse tema é uma questão difícil de ser tratada por lidar com a oposição entre causalidade e vontade em uma direção de previsibilidade que não é inerente à liberdade e à política. No entanto, a autora aponta que sem a liberdade a vida política seria destituída de significados, mas a liberdade relacionada à política não se trata da "liberdade interior", que consiste em ser livre dos próprio desejos, definido por Epicteto em uma inversão do conceito antigo de liberdade, onde o "homem não poderia libertar-se da necessidade a não ser mediante o poder sobre outros homens". (Arendt, 2016, p. 193-194). Na perspectiva da autora a liberdade é pensada a partir de uma relação com o outro e não em uma relação consigo mesmo.

> As nossas relações entre os homens não são de contiguidade, mas de intersubjetividade, de engendramento, isto é, não estamos simplesmente uns ao lado dos outros, mas somos feitos uns pelos outros, daí não podermos falar propriamente do ser humano como uma "ilha". (Aranha; Martins, 2009, p. 244).

Porém, a autora apresenta que a tradição filosófica, de Sócrates a Agostinho, sustenta que a liberdade é experimentada na relação com o próprio eu e não em relação com outras pessoas. Na antiguidade era um conceito exclusivamente político e é com a tradição cristã que vai emergindo um conceito de liberdade equacionado com o livre arbítrio, de modo que a presença da liberdade era vivenciada na solidão, o que não significa que a antiguidade era alheia a esse fenômeno, se tratava apenas de um conflito interior – um diálogo consigo mesmo e não se dava entre razão e desejo/vontade.

> O fato histórico é que o fenômeno da vontade manifestou-se originalmente na experiência de querer e não fazer, de que existe uma coisa chamada quero-e-não-posso. O que a antiguidade desconhecia não era que existe um possível sei-mas-não-quero, mas que quero e posso não são a mesma coisa. (Arendt, 2016, p. 206-207).

É, então, Montesquieu que distingue, conforme Arendt (2016) assevera, a liberdade filosófica da liberdade política: de um lado uma liberdade enquanto exercício da vontade e de outro uma liberdade política que consiste em poder fazer o que se quer.

Para Arendt (2016) a liberdade relacionada à política, não é um fenômeno da vontade, mas da ação sob o jugo das necessidades, e precisa de um espaço público organizado. Porém admite que o equacionamento da liberdade à vontade tem consequência fatais para a política, sendo responsável por ainda hoje equacionarmos, quase automaticamente, poder com opressão ou, pelo menos, como governo sobre outros.

Pensar sobre as formas de poder na atualidade nos remete a pensar sobre as mudanças desse novo tempo o que torna inevitável debruçar-se sobre a tecnologia, pois ela perpassa todos os campos da vida humana. Ela nos afeta e desafia, qualquer que seja nossa atividade. É objeto de pesquisa em diferentes áreas e, no entanto, é ainda um Universo sobre o qual ainda damos os primeiros passos.

A palavra tecnologia tem origem grega e, conforme aponta Pinto (2005), *techne* significa técnica, arte, ofício e *logia* remete à palavra ou discurso, o que conduz a compreensão da tecnologia como um conjunto de discursos sobre a técnica nos levando a perceber, em concordância com Cupani (2016) que a tecnologia está, de alguma forma, atrelada à técnica, a um "saber fazer" sujeito a regras e esse "fazer" produz artefatos ou processos artificiais que são, literalmente, tudo que foi produzido conforme uma "arte" ou *techne*. Contudo, de acordo com esse autor para além da etimologia, a tecnologia não é somente um conjunto de discursos sobre a técnica, ela é uma realidade polifacetada se apresentando "não apenas em forma de objetos e conjuntos de objetos, mas como sistemas, como processos, modos de proceder e como certa mentalidade". (Cupani, 2016, p. 12). Ressalta, ainda, que a produção e utilização de artefatos requer determinadas habilidades.

Para esse autor a habilidade técnica parece acompanhar a existência humana desde seus primórdios mas, embora os instrumentos, ferramentas e aparelhos tenham existido desde a antiguidade, é a civilização moderna que se caracteriza pelos processos mecânicos, e isso "reflete na organização social disciplinada e na padronização crescente dos produtos, modos de ação e formas de pensamento". (Cupani, 2016, p. 74). Aponta, a partir do relato do historiador Leo Marx, que é a partir do século XIX, em virtude de mudanças materiais[9] e ideológicas[10], realizadas nas sociedades norte-americanas, em

[9] Passagem das pequenas máquinas movidas a energia mecânica para o desenvolvimento de sistemas complexos, como as estradas de ferro.

[10] O autor aponta como a principal mudança ideológica a "atrofia da ideia iluminista de progresso em direção a uma sociedade mais justa, convertida paulatinamente na ideia, politicamente neutra, de que a finalidade do desenvolvimento social era o constante aperfeiçoamento dos aparelhos e sistemas técnicos,

paralelo com o aperfeiçoamento técnico, que ganha força como agente de mudança social, que a palavra tecnologia passa a ser utilizada para denominar o conjunto de invenções.

> Falava-se então das "artes mecânicas", uma denominação de antiga data para o conhecimento e a prática dos ofícios (crafts) que as separava das "belas artes", e refletia "odiosas distinções" (Marx) entre o físico e o mental, o mundano e o ideal, coisas e ideias, entre vida livre e trabalho escravo, etc. (Cupani, 2016, p. 224).

A substituição da palavra reflete uma mudança social, no entanto, apresenta um efeito idealizador e purificador sobre os sistemas mais requintados que vão emergindo na modernidade e, para pensarmos a relação entre poder e tecnologia nas sociedades tecnológicas que eclodem a partir desse período, Cupani (2016) apresenta algumas perspectivas relevantes sobre a dimensão da técnica.

Inicia apresentando as ideias do filósofo espanhol José Ortega Y Gasset publicadas em 1939 para o qual a técnica é positiva ainda que tenha seus riscos. Esse autor toma a atividade técnica como uma condição humana, o que significa que ela é uma condição para que o homem seja homem e, "acredita que o essencial reside na concepção que diversas épocas tiveram da relação do homem com a técnica como possibilidade humana". (Cupani, p.35). Posteriormente relata a perspectiva do alemão Heidegger (1889-1976) que aponta que a relação do homem com a técnica pode ser positiva ou negativa e que a tecnologia (técnica moderna) consiste de uma imposição à natureza que transcende a vontade humana e, ainda, "antecipa as análises que denunciam uma suposta autonomia da tecnologia". (Cupani, 2016, p. 47).

Outro autor apresentado que aborda a dimensão da técnica é o sociólogo e filósofo Arnold Gehlen (1904-1976) para o qual a técnica é essencial ao homem e apresenta as mesmas características deste. "O homem repara não apenas no que repete na sua natureza o mundo exterior, mas também no que repete neste último sua própria natureza" (Cupani, 2016, p. 51), o que Gehlen denomina de "fenômeno de ressonância". Para esse autor o homem, inconscientemente, objetifica sua ação para organizar e facilitar o trabalho humano impondo-se à natureza em um processo de reciprocidade pelo fenômeno de ressonância, impulsionado pelo sistema capitalista, originando a cultura das massas da sociedade industrial, governada por um intelectualismo e experimentalismo extremos.

---

dando-se em certo modo por descontado que a sociedade ia assim marchando em direção ao progresso". (Cupani, 2016, p. 224).

> O intelectualismo, o experimentalismo, a aparente falta de interesse em algo duradouro, a transformação de todos os assuntos em questões técnicas com soluções ótimas, configuram para Gehlen um modo de vida prejudicial na medida em que a dimensão intuitiva e emotiva do ser humano, bem como suas preocupações morais, estão sendo substituídas por formas de pensamento e de ação abstratas e por um correspondente empobrecimento ("primitivismo") do gosto, do sentimento e da expressividade. A própria capacidade de compreender o mundo torna-se (paradoxalmente, numa cultura que exalta o intelecto) cada vez mais difícil para o homem vulgar, pela enorme complexidade das estruturas em que se vê obrigado a viver e pela não menor abstração das explicações científicas. A técnica e o mundo que ela possibilitou separam cada vez mais a pessoa do ambiente natural. Ao indivíduo só resta adaptar-se a essa situação. (Cupani, 2016, p. 55).

Como bem observa Cupani (2016) para Gehlen essa cultura, que acaba trazendo consequências negativas por induzir ideias e sentimentos padronizados, é fruto do iluminismo, com o primado da razão, no entanto, considera que tal acepção está finalizando.

E, por fim, Cupani (2016) aponta também o pensamento do francês Gilbert Simondon (1924-1989) que não atribui às máquinas ou à sociedade tecnológica um valor positivo ou negativo por si só. Para ele o objeto técnico contém em si toda sua evolução de modo que não é possível ser compreendido enquanto entidade estática. "Simondon admite que as causas técnicas da evolução se combinam com causas econômicas, e estas últimas, por sua vez, se misturam a motivações socias". (Cupani, 2016, p. 61). São elas que predominam na evolução dos objetos e quanto mais misturadas menos estimulam o progresso técnico, o que significa, que o processo evolutivo dos objetos não é predeterminado. Para esse autor o processo se realiza pela tecnicidade[11], que se refere ao grau de concretização dos objetos, marcados por um direcionamento para certos fins, que geram problemas de adaptação quando as situações são alteradas, e esse processo de adaptação vai concretizando o objeto técnico e gerando um novo meio estabelecendo, assim, uma causalidade entre o objeto e o meio. Ele "defende a peculiaridade dos objetos tecnológicos e da sua evolução de um modo que impede reduzi-los à mera consequência de fatores extrínsecos, sejam eles biológicos ou sociais". (Cupani, 2016, p.72). A partir das suas considerações aponta que há uma atitude alienada em relação aos objetos técnicos e sugere que uma educação voltada para a compreensão da máquina, para a conscientização da tecnicidade é a chave para a cultura tecnológica.

[11] Para Simondon, conforme aponta Cupani (2016), na tecnicidade o homem estrutura a sua relação com a natureza de modo semelhante às outras relações do homem com o mundo.

Com esses olhares sobre a dimensão técnica verifica-se que as modificações produzidas pela tecnologia, ao longo da história, afetam significativamente vários aspectos da cultura negando, de certa forma, as visões otimistas sobre a tecnologia; que ela é, em alguma medida, marcada por uma valoração que pode ser positiva ou negativa, conduzindo à reflexão sobre as vantagens e desvantagens da vida numa sociedade tecnológica. Essas reflexões levam a inúmeras definições sobre a tecnologia, sobre as quais passaremos o nosso olhar a partir da perspectiva de Cupani (2016. p. 94) que faz uma compilação de autores que tratam dessa questão. O primeiro é Bunge, que dentro de uma perspectiva analítica, apresenta uma distinção entre técnica e tecnologia retratando que a técnica abrange o controle do homem sobre a natureza através de conhecimentos pré-científicos, enquanto que a tecnologia consiste na técnica de base científica que surge com a revolução industrial no século XVIII. Afirma, no entanto, que ambas caracterizam-se pela produção de algo artificial. Esse autor tem uma visão positiva a respeito da relação do homem com a tecnologia. Ainda que reconheça excesso e desvios, ele não acredita que a tecnologia tenha uma existência autônoma que a torne responsável pelos problemas sociais.

Já numa perspectiva fenomenológica, apresenta a concepção de Albert Borgmann, para o qual a tecnologia não é uma forma de técnica mais evoluída pela sua associação à ciência, é apenas um modo de vida próprio da modernidade. Para ele a diferença entre técnica tradicional e tecnologia está no fato de que na primeira toda relação meio-fim estava inserida em um contexto e na tecnologia essa relação independe do contexto.

> Borgmann não acha que o homem seja simplesmente arrastado pela tecnologia. [...] Para ele, o que existe é uma certa cumplicidade ou "implicação" do homem com a tecnologia. Com outras palavras: temos responsabilidade pela manutenção do modo de vida tecnológico, que nos fascina por causa do glamour antes mencionado. É verdade que as circunstâncias sociais favorecem a manutenção e o progresso da tecnologia como "paradigma": a desigualdade social os favorece porque cada um aspira a ter o que outros já têm. Mas é verdade – aponta Borgmann – que nem sequer a riqueza dá ao homem poder sobre a tecnologia, pois esta constitui uma cultura, um horizonte em função do qual são tomadas todas as decisões, e nesse sentido os mais abastados estão tão sujeitos a seu padrão quanto os mais pobres. Nada disso implica, para Borgmann, a crença de que a tecnologia constitua uma fatalidade. (Cupani, 2016, p.146-147).

Ainda nessa abordagem filosófica, uma corrente intelectual que reflete sobre a experiência humana condicionada pela tecnologia observando o impacto nas culturas, temos o autor Don Ihde, que na explanação de Cupani (2016), defende que as tecnologias não são neutras porque nenhum aspecto do mundo é separado do homem, o que significa

dizer que quando utilizamos um dispositivo tecnológico modificamos a nossa experiência. Assevera que na utilização de um instrumento a percepção será conforme aquele instrumento possibilita, de modo que nos entregamos a um finalismo que nos transcende. Esse autor reconhece, além das relações instrumentais, que se dão mediante as tecnologias, as relações hermenêuticas, que se referem às relações com as tecnologias, às relações de alteridade, em que a tecnologia é um outro e, ainda considera as tecnologias que se apresentam como "pano de fundo" da experiência, todas condicionando a seu modo a nossa vida, algumas modificando a nossa própria corporeidade sem que notemos.

Apesar das diferenças dessas concepções, todas concordam que a tecnologia não se reduz a ciência aplicada, ou seja, embora se possa aplicar ciência na tecnologia, ela não se reduz à aplicação do conhecimento científico, ela é um modo específico de resolver determinados problemas que demanda dados relativos às exigências técnicas, econômicas e culturais que o artefato deve satisfazer, conforme as ideias de Walter Vincenti, apresentadas por Cupani (2016). Entre as diferenças citadas entre uma e outra Cupani (2016) aponta, por exemplo, que a ciência busca compreender a realidade e estabelecer leis para controlar os fenômenos naturais, enquanto que a tecnologia organiza regras para usar aparelhos ou originar fenômenos artificiais a fim de controlar uma realidade, porém não significa que a tecnologia não tenha semelhanças com a ciência, o que significa dizer que apesar de suas peculiaridades elas são, conforme aponta Cordero (apud Cupani 2016) levadas a um estado de profunda complementaridade, sendo mais interdependentes e esse estreitamento entre elas vai originando o que se denomina de tecnociência. Assim

> Se a ciência é considerada, nas sociedades ditas avançadas, como o modelo de todo conhecimento, a tecnologia vai se convertendo na forma quase exclusiva de relacionamento com a Natureza (externa e interna ao ser humano), a ponto de configurar [...] como uma ordem ou um modo de vida específico, com sua mentalidade própria. (Cupani, 2016, p. 187).

Nessa direção importa, então, olharmos para algumas características das sociedades mediadas por tecnologias que são relevantes aqui. Para Winner, conforme aponta Cupani (2016), todas as tarefas e problemas em uma sociedade tecnológica tendem a ser compreendidos como questões meramente técnicas, existindo técnicas para tudo: "A ação técnica ou tecnológica converte-se no modelo de toda ação" (Ladrière, 1979, p. 133, apud Cupani, 2016, p. 188) encerrando uma "racionalidade instrumental", que somada às "normas que implicitamente guiam a ação instrumental tornam-se valores sociais". (Ladrière, 1979, p. 125, apud Cupani, p.189).

> A questão não é mais aplicada tão somente a coisas como a produção em linha de montagem. Ela se torna igualmente aplicável a assuntos como o prazer, o descanso, a aprendizagem, todo caso de comunicação humana e toda classe de atividade, qualquer que seja o seu propósito. (Winner, 1977, p. 230, apud Cupani, 2016, p. 190).

Assinalando uma estreita relação da preocupação da ciência e da tecnologia com o objetivo político e o exercício do poder[12]. Para Postman (1993, p. 48, apud Cupani, 2016, p. 198), nessas sociedades se dá o que ele denomina de "tecnopólio", ou seja, a tendência de uma sociedade tecnológica em suprimir outras possibilidades de racionalidade. Para esse autor outras alternativas tornam-se irrelevantes. Há uma redefinição do que se entende por religião, arte, família, política, história, verdade, privacidade, inteligência, de tal modo que as nossas definições se adaptem aos seus novos requerimentos" delineando uma "tecnocracia totalitária".

Outras duas características apontada por Cupani (2016) das sociedades tecnológicas são importantes para esse trabalho. Uma é a questão da valoração do artificial, pois este não é só mais valorizado como é visto como algo natural o que implica uma substituição do orgânico pelo mecânico; a outra é a redução do conceito de conhecimento ao de informação. Nas sociedades tecnológicas o saber se torna sinônimo de acumular informação.

E por fim, mas não menos importante, há mudanças profundas na dimensão temporal, sobre a percepção e aceleração do tempo. Lewis Mumford (Cupani, 2016, p.75) delineia a história do desenvolvimento tecnológico da espécie humana a partir do relógio, considerado por ele como a "máquina chave da era industrial" por ter uma marcação regular e padronizada que inspira a criação de outras máquinas. Esse autor afirma que o relógio trouxe uma nova relação com o tempo, possibilitou uma visão objetiva do mundo com tendência a quantificar e abstrair. A partir de considerações históricas sobre a evolução da técnica e da civilização da máquina em que distingue três períodos[13],

[12] Entendido pelo autor como domínio absoluto em uma relação amo-escravo, entendendo que algo deve ser escravizado para que outro seja emancipado. E nessa perspectiva a Natureza é vista como presa e fonte de poder dos cientistas e técnicos.

[13] A primeira etapa é denominada "eotécnica" (de 1000 a 1750): é caracterizada pelo uso da água e da madeira e por um equilíbrio entre tecnologia e cultura, porém as indústria, em especial as de vidro e têxtil se desenvolvem assumindo o caráter de exploração capitalista; a segunda etapa é a "paleotécnica" (1750-século XIX): caracterizada pela utilização do ferro e carvão tinha como principal objetivo economiza tempo. Um período de grandes invenções: máquina a vapor, trilhos, elevador, locomotiva, trem subterrâneo e foi marcado pela aceleração da produção em massa e da exploração crescente do trabalhador; e a terceira chamada de "neotécnica" (século XIX-1934, quando Mumford publica essas suas ideias): caracterizada pelo domínio da eletricidade e das ligas metálicas, pela colaboração da ciência e da tecnologia. É marcada

Mumford defende que a máquina "resulta da confluência da vontade de ordem (simbolizada pelo relógio) e da vontade de poder (simbolizada pelo canhão)" (Cupani, 2016, p. 77) e, que este último, talvez seja para equilibrar o sentimento de impotência do homem perante a natureza. Para ele a máquina significou um modo de vida diferente, uma cultura mecanizada, caracterizada pela automação crescente, regularização do tempo e velocidade, que possibilitou inúmeros benefícios à humanidade como o uso da escrita, o desenvolvimento das artes visuais e musicais, o aumento da comunicação e o intercâmbio para além da comunidade local e a tendência a produzir uma sociedade universal. Entretanto foi acompanhada por aspectos negativos que o autor associa à relação da tecnologia com o capitalismo.

> O resultado é uma sociedade (a industrial) em que o homem tem apenas uma missão: conquistar a Natureza, comandar espaço e tempo, acelerar os processos, apressar o crescimento e o transporte, apagar distâncias, substituir o natural pelo artificial... "Há uma única velocidade eficiente: mais rápido; um único destino atraente: mais longe; uma única medida desejável: maior; uma única meta quantitativa racional: mais". A mecanização e a automação marcham em uma só direção: a do "grande cérebro" (computador) que controle o homem que o criou e termine por eliminá-lo. (Cupani, 2016, p.90).

Para Mumford esse processo pode ser revertido. O "propósito que move uma economia de plenitude será não mais inserir funções humanas na máquina, mas desenvolver as incalculáveis potencialidades de autoatualização e autotrascendência do homem" (Cupani, 2016, p. 91), resgatando o que ele entregou à máquina.

Apesar das especificidades de suas ideias Mumford e Winner dialogam ao cogitarem a tecnologia em relação ao capitalismo e como exercício do poder. Winner, enquanto cientista social e político, analisa a ideia da tecnologia encarnar formas de poder e autoridade. Escreve "Os artefatos têm política?" no qual admite que algumas tecnologias são inerentemente políticas. Para Winner não necessariamente haverá uma intenção maliciosa em uma tecnologia. Às vezes são direcionadas para produzir resultados diferentes em diferentes grupos sociais e às vezes acarretam consequências políticas não reconhecidas inicialmente.

> Um aparelho é uma estrutura de partes materiais reunidas de modo a produzir resultados determinados, previsíveis, quando colocada em operação. Uma técnica é uma estrutura do comportamento humano projetada para gerar determinado produto. Uma organização técnica é um conjunto de seres humanos e aparelhos em relações estruturadas, projetada para produzir certos resultados específicos. Uma operação técnica, na medida em que a pessoa se

pela velocidade dos transportes, pela comunicação à distância e pelos recursos para registrar imagens, sons e movimentos (fotografia e cinema), pela exploração do inconsciente e do que é imperceptível (raio x).

> engaja nela, determina o que a pessoa faz. Se a operação é bem-sucedida, pode-se dizer que a tecnologia determinou o resultado. Isso não significa que a tecnologia ou os seus resultados sejam rígidos ou inflexíveis. O que indica é que a tecnologia triunfa através da conquista da desordem e da imposição de forma. (Winner, 1977, p. 75 apud Cupani, 2016, p.214-215).

O que significa que o homem é condicionado apesar de ser dono da própria vida. Essas considerações conduzem essa pesquisa a se debruçar sobre o grande marco da abordagem filosófica de enfoque político, o pensamento de Herbert Marcuse e Feenberg.

2. 3. IMPLICAÇÕES DA TECNOLOGIA PARA MARCUSE E FEENBERG

Na perspectiva da teoria crítica da sociedade, Herbert Marcuse, sociólogo e filósofo alemão, realiza uma análise do poder de forma crítica admitindo que o desenvolvimento da sociedade industrial torna o poder mais sutil e eficiente. Marcuse (1999) aponta a tecnologia, enquanto modo de produção, totalidade dos instrumentos, dispositivos e invenções que caracterizam a era da máquina, como um processo social em que a técnica, por si só, não promove o autoritarismo ou a liberdade. Admite que o desenvolvimento do processo tecnológico, a industrialização, impõe uma racionalidade tecnológica com novos padrões de individualidade. As mudanças "não são efeito (direto ou derivado) da maquinaria sobre seus usuários ou da produção em massa sobre seus consumidores; são, antes, elas próprias fatores determinantes no desenvolvimento da maquinaria e da produção em massa". (Marcuse, 1999, p. 74).

O autor aponta que antes do processo de industrialização, entre os séculos XVI e XVII, o indivíduo era um sujeito com padrões e valores determinados pela ordem dominante, que eram tomados como verdades para a sua vida individual e social, e a busca do interesse próprio (individualismo) era condicionada pela razão, guiada por um pensamento autônomo. Nesse contexto livre era o homem que alcançava os padrões verdadeiros a partir da crítica dos padrões da ordem dominante, o que colocou, de certa forma, o homem contra a sociedade, formando o princípio do individualismo.

Nesse momento a livre concorrência se apresenta como ambiente adequado de realização dessa racionalidade individualista, porém, o princípio de eficiência competitiva no processo de produção obriga o mais fraco se submeter ao mais forte e em função do lucro todos se submetem a uma sequência pré-determinada de meios e fins

(onde o sujeito deixa de ser economicamente livre), ou seja, emerge uma eficiência submissa, formando a racionalidade tecnológica, que internaliza os interesses do aparato.

Nesse momento a liberdade do sujeito econômico é substituída pela eficiência. Conforme aponta Marcuse (1999) a liberdade do indivíduo eficiente se resume em selecionar os meios de cumprir as exigências do aparato. "Ao manipular a máquina o homem aprende que a obediência às instruções é o único meio de se obter resultados desejados. Ser bem-sucedido é o mesmo que adaptar-se ao aparato. Não há lugar para a autonomia". (Marcuse, 1999, p. 80). O que significa que o indivíduo é destituído de sua liberdade por uma racionalidade.

> [...]o processo da máquina impõe aos homens os padrões do comportamento mecânico e as normas de eficiência competitiva são tanto mais impostas de fora quanto menos independente se torna o concorrente individual. Mas o homem não sente esta perda de liberdade como o trabalho de alguma força hostil e externa: ele renuncia à sua liberdade sob os ditames da própria razão. A questão é que, atualmente, o aparato ao qual o indivíduo deve ajustar-se e adaptar-se é tão racional que o protesto e a libertação individual parecem, além de inúteis, absolutamente irracionais". (Marcuse, 1999, p. 82).

A ideia de eficiência constitui a base da indústria moderna e em nome dessa eficiência, que subjaz o lucro e a eliminação de desperdícios, se estabelece um conjunto de "valores de verdade", que se apresentam como padrões externos para o funcionamento do aparato. Essa eficiência, que é submissa molda, então, a estrutura da racionalidade tecnológica, uma racionalidade que deixa de ser crítica para ser submissa.

> Em virtude de sua subordinação a padrões externos, a verdade tecnológica entra em flagrante contradição com a forma pela qual a sociedade individualista estabeleceu seus valores supremos. A busca do interesse próprio agora parece estar condicionada pela heteronomia; a autonomia aparece como um obstáculo, em vez de estímulo à ação racional. (Marcuse, 1999, p. 84).

Marcuse (1999, p. 84) bem aponta: "a razão encontrou seu túmulo no sistema de controle, produção e consumo padronizados". O que se tem é uma estrutura comum de experiência para as mais diversificadas ocupações, e isso acontecerá mesmo nas demandas profissionais altamente diferenciadas da indústria moderna.

Essa padronização, que tende a um padrão geral, se fixará com a especialização e pode indicar o quanto o pensamento crítico e a criatividade se tornaram desnecessários. Nesse cenário o indivíduo não é mais aquele que almeja desenvolver seu eu, objetiva tão somente adaptar-se às exigências do aparato tornando-se um especialista, "o treinamento vocacional especializado implica adaptar o homem a uma tarefa específica ou a uma linha específica de tarefas, direcionando assim sua 'personalidade', espontaneidade e

experiência para as situações especiais que ele possa encontrar". (Marcuse, 1999, p.94). E, de acordo com Marcuse (1999), esta função de adaptação associa indivíduos em massa, atentando-se para o fato de que a uniformidade da massa se realizará no interesse próprio competitivo, formando uma racionalidade competitiva, em que o desempenho individual é medido pela eficiência competitiva. Assim o individualismo passa a ser o modo que a liberdade assume em uma sociedade em que a aquisição e utilização da riqueza depende do trabalho competitivo.

> Independência de pensamento, autonomia e direito à oposição política estão perdendo sua função crítica básica numa sociedade que parece cada vez mais capaz de atender às necessidades dos indivíduos através da forma pela qual é organizada. [...] Na verdade, parece não haver razão alguma, pelo menos no quanto estejam compreendidas as necessidades da vida, para que a produção e distribuição de mercadorias e serviços se dêem por intermediário da concorrência competitiva das liberdades individuais. (Marcuse, 1973, p. 23-24).

Assim, com o desenvolvimento da sociedade industrial, a liberdade vai perdendo seu sentido lógico. Para Marcuse (1973) o sistema de produção se impõe enquanto política compondo um "totalitarismo"[14] que se afirma na organização técnica do aparato. Nesse contexto o controle social se fundamenta nas novas necessidades produzidas no indivíduo, o que significa dizer que o poder não se realiza através da repressão, de forma violenta, mas através de uma nova integração das pessoas à sociedade que cria necessidades[15] para o indivíduo e satisfaz as necessidades que tornam a servidão aceitável ou imperceptível.

Marcuse (1973) aponta que na contemporaneidade os controles tecnológicos são a própria personificação da razão. Os controles sociais ultrapassaram os processos de introjeção que admitem a necessidade de uma "dimensão interior", pois "sugere uma variedade de processos relativamente espontâneos pelos quais um Eu (Ego) transfere o 'exterior' para o 'interior'". (Marcuse, 1973, p. 31). Admite que essa dimensão que deveria ser um "espaço privado" foi invadida pelo aparato tecnológico[16] reivindicando o indivíduo por completo. "O resultado não é o ajustamento, mas a mimese: uma

[14] Marcuse (1973, p. 24-25) toma totalitarismo como uma "coordenação técnico-econômica não terrorista que opera através da manipulação das necessidades por interesses adquiridos".
[15] O autor faz uma distinção entre necessidades falsas e necessidades verdadeiras. Estas últimas dizem respeito às necessidades vitais e a primeira se refere às necessidades criadas pela sociedade para a sua reprodução.
[16] Importa notar que Marcuse (1973) se refere ao ano de 1964, quando a sua obra foi publicada pela primeira vez.

identificação imediata do indivíduo com a sua sociedade e, através dela, com a sociedade em seu todo". (Marcuse, 1973, p. 31).

O autor admite que "a ideologia está no próprio processo de produção", a eficiência encobre o poder repressivo. Esse fato revela o aspecto político da racionalidade tecnológica que faz emergir o que ele chama de "um padrão de pensamento e comportamento unidimensionais".

> Os meios de transporte e comunicação em massa, as mercadorias casa, alimento e roupa, a produção irresistível da indústria de diversões e informação trazem consigo atitudes e hábitos prescritos, certas reações intelectuais e emocionais que prendem os consumidores mais ou menos agradavelmente aos produtores e, através destes, ao todo. Os produtos doutrinam e manipulam; promovem uma falsa consciência que é imune à sua falsidade. E, ao ficarem esses produtos benéficos à disposição de maior número de indivíduos e de classes sociais, a doutrinação que eles portam deixa de ser publicidade; torna-se um estilo de vida. É um bom estilo de vida -muito melhor do que antes -e, como um bom estilo de vida, milita contra a transformação qualitativa. (Marcuse, 1973, p. 32).

A falsa consciência é tomada como a verdadeira consciência, o que demonstra com clareza que o desenvolvimento da sociedade industrial altera as bases da crítica. "Ao defrontar com o caráter total das conquistas da sociedade industrial desenvolvida, a teoria crítica fica desprovida de fundamento lógico para transcender essa sociedade". (Marcuse, 1973, p. 17). Para o autor, enquanto prevalecer a perspectiva de uma vida confortável e, de certo modo, boa, não é possível uma transformação da racionalidade tecnológica, a não ser em seu aspecto exterior.

O sistema econômico, o capitalismo, transforma para Marcuse (1973) a tecnologia em ferramenta de controle. A racionalidade tecnológica está personificada no aparato que faz dos homens escravos. Para o autor são "escravos sublimados", mas são escravos, porquanto a escravidão é determinada pela redução do homem a coisa e, nesse caso, o homem serve como um instrumento, como uma coisa.

Marcuse (1973) afirma que o desenvolvimento da tecnologia conduz a uma integração política da sociedade industrial e que ainda há uma integração equivalente no âmbito da cultura. A "cultura superior" é liquidada, ela passa a ser invalidada em virtude de um pluralismo harmonizador em que as contradições coexistem pacificamente e para ele não se trata de uma degradação de uma "cultura superior" em uma cultura de massa, mas trata de uma rejeição da própria cultura pela realidade que se sobrepõe a essa, afinal, "o homem pode hoje em dia fazer mais do que os heróis e semideuses da cultura"

(Marcuse, 1973, p. 69); no entanto, admite que isso leva a uma destruição da verdade que era preservada nas sublimações da cultura superior. Essa que era privilégio de uma minoria e sempre esteve em contradição com a realidade social, pois as esferas antagônicas da sociedade sempre coexistiram, é invalidada pela sociedade tecnológica que incorpora a ordem estabelecida pela sua reprodução e exibição.

Se realiza o aplanamento do antagonismo entre cultura e realidade social transformando uma cultura pré-tecnológica e bidimensional em unidimensional. Nesta se estabelece uma igualdade cultural que, no entanto, preserva a dominação. A arte se torna "dentes de engrenagem de uma máquina de cultura que refaz seu conteúdo". (Marcuse, 1973, p. 77). A "cultura superior" se torna parte da cultura material, se transforma em mercadoria e nesse contexto não importam os ideais, não importa se é verdadeiro ou se conduz a um tipo de liberdade, importa apenas o valor de troca. Marcuse (1973) aponta que quando acontece o aplanamento a arte, portadora de uma racionalidade de denúncia, negação, de recusa e protesto, é esvaziada de sua essência e "a recusa é refutada pela suavização da miséria da sociedade industrial desenvolvida". (Marcuse, 1973, p. 81).

Na sociedade pré-tecnológica e bidimensional a alienação artística é sublimação[17], mas ela se torna tão funcional e é tão integrada que ela sucumbe ao processo da racionalidade tecnológica. "A conquista e a unificação dos opostos, que encontram sua glória ideológica na transformação da cultura superior em popular, ocorrem num campo material de crescente satisfação" (Marcuse, 1973, p.82), o aplanamento é promovido por uma coesão e um contentamento social.

Quando se tinha uma "cultura superior" como privilégio de uma minoria o mundo era permeado de labuta e miséria, o que era, para Marcuse (1973), a base material do prazer de poucos mas, com o avanço tecnológico e aplanamento do antagonismo, o

[17] Marcuse bebe no conceito de sublimação de Freud para o qual parece unânime entre os historiadores a suposição da possibilidade de adquirir valiosos componentes para todas as realizações culturais através do processo de sublimação, que se inicia no período de latência[17] e se dá mediante os desvios "das forças pulsionais sexuais das metas sexuais e por sua orientação para novas metas". (Freud, 2002, p. 56). Para Freud (2002) a sublimação é uma saída possível, como destino pulsional, além do recalque e outras possibilidades. O termo "sublimação" para Freud (2002) é derivado das belas artes, da química e da psicologia para explicar uma elevação do senso estético. É uma atividade que não tem relação com a sexualidade, mas extrai sua força da pulsão sexual quando esta desloca para um alvo não sexual (para produzir algo na arte, na ciência, etc) e não diz respeito a uma satisfação imediata e direta. Associa, assim, o conceito à produção artística cultural e intelectual, mas desde que haja um reconhecimento social dessa produção e, na divisão do aparelho psíquico (ego, id e superego/eu, isso e supereu), vincula o conceito ao "eu".

princípio do prazer[18] absorve o princípio da realidade (o que, de certa forma, demonstra a prioridade da busca do homem por um estado de felicidade) desembocando em uma dessublimação da sociedade. Contudo, isso lança a libido ao precipício porque a tensão entre o que é desejado e o que é permitido se reduz.

Importa observarmos que a absorção do princípio da realidade pelo princípio do prazer demonstra a existência de formas repressivas de dessublimação, a realidade tecnológica limita a necessidade da sublimação. "Parece que tal dessublimação repressiva é de fato operante na esfera sexual [...] opera como o subproduto dos controles sociais da realidade tecnológica, que amplia a liberdade enquanto intensifica a dominação". (Marcuse, 1973, p.82). No entanto, não importa o quanto a libido é controlada, importa apenas que o progresso esteja gerando satisfação e essa é ampliada consideravelmente. Para Marcuse (1973)

> [...] a mobilização e administração da libido pode ser a responsável por muito da submissão voluntária, da ausência de terror, da harmonia preestabelecida entre necessidades individuais e desejos, propósitos e aspirações socialmente necessários. A conquista tecnológica e política dos fatores transcendentes da existência humana, tão característica da civilização industrial desenvolvida, afirma-se aqui na esfera instintiva: satisfação de um modo que gera submissão e enfraquece a racionalidade do protesto. (Marcuse, 1973, p. 85).

Revelando que a dessublimação, ao contrário da sublimação, tem função conformista. Na esfera instintiva "O resultado é a atrofia dos órgãos mentais, impedindo-os de perceber as contradições e alternativas e, na única dimensão restante da racionalidade tecnológica, prevalece a 'Consciência Feliz'" (Marcuse, 1973, p. 88), sem limites e racional em grau sem precedente.

O aplanamento dos opostos, de acordo com Marcuse (1973), também atravessa a linguagem, caracterizando uma comunicação funcional[19] que não só reflete o controle como também é, ela própria, instrumento de controle mesmo onde não transmite ordens, mas informações. A unificação dos opostos abarca, por exemplo, a locução e a comunicação, tornando essas imune ao protesto e à recusa. Outro exemplo são os clichês, que evitam o desenvolvimento genuíno do significado. O "comportamento linguístico bloqueia o desenvolvimento conceptual [...] repele o reconhecimento dos fatores que

[18] O princípio do prazer é uma questão que será desenvolvida na próxima sessão a partir de Freud (2002).
[19] Marcuse (1973, p. 108) indica que a comunicação funcional é "a camada externa do universo unidimensional no qual o homem é treinado para esquecer [...] de modo a continuar funcionando, reduzido, mas adequado, e razoavelmente bem [...] ocorre uma devastadora redefinição do próprio pensamento, de sua função e seu conteúdo. A coordenação do indivíduo com a sua sociedade atinge as camadas da mente em que são elaborados os próprios conceitos destinados a compreender a realidade estabelecida".

estão por trás dos fatos e, assim, repele o reconhecimento dos fatos, bem como do conteúdo histórico destes" (Marcuse, 1973, p. 102) caracterizando uma supressão da história, do passado e da memória, concretizando uma racionalidade irracional.

Para Feenberg, que foi aluno de Marcuse em Berkeley nos anos de1960, "os valores incorporados à tecnologia são socialmente específicos e não representados adequadamente por tais abstrações como a eficiência e o controle" (Feenberg, 2003, p. 62) e o critério de eficiência não basta para determinar o desenvolvimento tecnológico. Admite que existe um código social da tecnologia, denominado "código técnico do capitalismo" que mistura eficiência e propósito e considera qualquer outra coisa (qualidade de vida, educação, proteção do meio ambiente, etc) como "externalidades". (Cupani, 2016, p. 161). Feenberg (2005) introduz o conceito de "código técnico" para relacionar as exigências sociais e técnicas, "é um critério que seleciona entre projetos técnicos factíveis e alternativos, nos termos de um objetivo social. Por factível entende-se, aqui, tecnicamente trabalhável". (Fenberg, 2005, p. 104).

Para ele a eficiência molda, no sentido de que coloca limite para as possibilidades da tecnologia, no entanto não determina os valores circunscritos nesses limites, o que não significa que a tecnologia seja neutra. Para ele a tecnologia não é um instrumento neutro, pois meios e fins estão conectados e ainda admite que ela não é tida como ferramenta , mas como estrutura para estilos de vida. Ela se tornou a principal forma de poder, sobressaindo sobre o poder do nascimento-tradição ou a religião e, para esse autor trata-se de um poder exercido pela administração. Trata-se de racionalidade política. A tecnologia

> [...] encarna valores antidemocráticos provenientes da sua vinculação com o capitalismo e manifestos numa cultura de administradores (managers), que enxerga o mundo em termos de controle, eficiência (medido pelo proveito alcançado) e recursos. Os valores e interesses das classes dominantes estão inscritos no próprio desenho dos procedimentos e máquinas, bem como nas decisões que o originam e mantêm. (Cupani, 2016, p. 160).

Esse autor admite que os conteúdos dos meios afetam a sociedade independente da meta as quais servem; no entanto, não é o conteúdo a questão problemática, "é uma questão de desenho e inserção social". (Feenberg, 1992, p. 87). Para ele "o código técnico do objeto faz a mediação do processo e fornece uma resposta ao horizonte cultural da sociedade, no nível do desenho técnico". (Feenberg, 1992, p. 85).

> O exemplo moderno de senhor da tecnologia é o empresário, dotado de uma mente que focaliza apenas a produção e o lucro. A empresa é uma plataforma radicalmente descontextualizada voltada para a ação, sem as tradicionais responsabilidades com os indivíduos e lugares que colaboraram com poder técnico no passado. É a autonomia da empresa que torna possível distinguir tão nitidamente entre consequências intencionais e não-intencionais, entre objetivos e efeitos contextuais, ignorando estes últimos. O estreito foco da tecnologia moderna satisfaz às necessidades de uma hegemonia particular; não é uma condição metafísica. Sob essa hegemonia, o desenho técnico é de forma não-usual, descontextualizado e destrutivo. Tal hegemonia é o que deve ser considerado, não a tecnologia *per se*, quando apontamos que hoje os meios técnicos formam uma crescente ameaça ao meio ambiente em que vivemos. A hegemonia que se encarnou na própria tecnologia deve ser questionada na luta pela reforma tecnológica. (Feenberg, 1992, p. 88).

Para ele o design[20] é inerentemente político e, pelo fato de se tratar de uma racionalidade política exige mudança de âmbito cultural e "provenientes de avanços democráticos" (Cupani, 2016, p. 160) propondo, assim, "uma nova noção de socialismo tendo como meta de uma transformação cultural". (CUPANI, 2016, p. 166). O caráter ambivalente da tecnologia se apresenta para o autor como brecha que possibilita a contestação do rumo autoritário da tecnologia. De acordo com Cupani (2016), para Feenberg

> [...] a sociedade progride na medida em que aumenta a capacidade das pessoas para assumir responsabilidade política, fomenta a universalidade do ser humano (contra toda forma de discriminação), permite a liberdade de pensamento, respeita a individualidade e estimula a criatividade. (Cupani, 2016, p. 165).

Feenberg postula a necessidade de construir uma "teoria crítica da tecnologia" (Feenberg, 1992, p. 70) e a urgência de revelar a presença da racionalidade instrumental nos sitemas técnicos, um abrir a caixa-preta dos códigos técnicos. Trata-se de uma "reflexão, clara e direta, acerca da importância da democratização de processos internos e ocultos que regem os códigos sociotécnicos". (Neder, 2010, p. 18). Ele sugere como contraponto da racionalização moderna, como meio de obter lucro e poder, uma racionalização baseada na responsabilidade da ação técnica no que se refere aos contextos humanos e naturais, uma racionalidade democrática, o que ele chama de uma "racionalização subversiva" (Feenberg, 1992, p. 92), por ocorrer em oposição à hegemonia dominante. Propõe uma resistência que influencie os poderes que controlam, "uma luta para subverter as práticas técnicas, os procedimentos e os arranjos que estruturam a vida cotidiana". (Feenberg, 1992, p. 91).

[20] Código técnico e design são duas denominações para a mesma coisa: a forma como uma determinada montagem de aparatos resolve problemas e determina formas de ação, trabalho, comunicação e vida.

Esse conceito de “racionalização subversiva” emerge como uma crítica direta à racionalidade tecnológica dominante descrita por Marcuse. Se em Marcuse a racionalidade tecnológica aparece vinculada à lógica capitalista de eficiência, controle e adaptação dos indivíduos ao aparato técnico, produzindo formas sutis de dominação e integração social, Feenberg procura demonstrar que os sistemas técnicos são socialmente construídos e carregam valores políticos inscritos em seus códigos técnicos. Assim, a “racionalização subversiva” consiste na possibilidade de reorientar democraticamente a tecnologia, rompendo com a hegemonia da racionalidade instrumental voltada exclusivamente ao lucro, à produtividade e ao controle. Trata-se de introduzir, no próprio desenho e funcionamento das tecnologias, valores ligados à emancipação humana, à responsabilidade social, à preservação ambiental, à participação coletiva e à ampliação da autonomia dos sujeitos. Para Feeberg (2005) uma “transformação democrática desde as bases pode encurtar os laços de retorno na vida e na natureza humana danificadas e, assim, nortear uma reforma radical da esfera técnica”. (Feenberg, 2005, p. 100).

Nesse sentido, Feenberg desloca a crítica da tecnologia de uma simples denúncia da dominação para a defesa de uma disputa política no interior da própria técnica, propondo a abertura da “caixa-preta” dos sistemas tecnológicos e a democratização das decisões sociotécnicas. A racionalização subversiva representa, portanto, uma forma de resistência à racionalidade tecnológica capitalista, pois busca transformar a técnica em instrumento de emancipação e não apenas de administração e controle social, retomando, sob uma perspectiva menos pessimista, o horizonte crítico inaugurado por Marcuse.

A leitura de Feenberg pode ser compreendida como um desdobramento contemporâneo da posição de Marcuse, especialmente no que se refere à crítica da racionalidade tecnológica. Enquanto Marcuse denuncia a tecnologia como veículo de uma racionalidade instrumental que sustenta formas sutis de dominação e integração social, produzindo sujeitos unidimensionais, Feenberg retoma essa crítica introduzindo uma inflexão importante ao defender a possibilidade de uma racionalização alternativa da técnica. Para Feenberg a tecnologia não é intrinsecamente opressiva, mas socialmente moldada, podendo ser reapropriada por meio de práticas democráticas e intervenções sociais. Enquanto em Marcuse predomina um diagnóstico mais pessimista acerca da emancipação sob o capitalismo, Feenberg reabre essa possibilidade ao enfatizar a dimensão política do design tecnológico e a capacidade de resistência inscrita nos próprios sistemas técnicos.

Diante disso é possível compreender como os dispositivos técnicos operam simultaneamente como instrumentos de dominação e como potenciais espaços de transformação. A racionalidade técnica, ao mesmo tempo em que organiza e intensifica a vida social, tende a reproduzir formas de controle e adaptação que limitam a autonomia dos sujeitos. No entanto, essa mesma racionalidade pode ser tensionada e redirecionada, desde que inserida em práticas sociais orientadas por valores emancipatórios. Assim, a análise desenvolvida reafirma a centralidade da crítica da tecnologia para a compreensão das dinâmicas contemporâneas de poder e subjetivação.

Essa discussão torna relevante o debruçar sobre a cultura e o império da cultura digital. Uma vez que essa pesquisa investiga a estrutura e a lógica da tecnologia como mediação social, torna-se necessário compreender como essas mediações se materializam no âmbito cultural, especialmente nas formas digitais contemporâneas. A cultura digital, marcada pela intensificação da circulação de imagens, pela aceleração do tempo e pela lógica da excitação contínua, configura um novo estágio da indústria cultural, no qual os mecanismos de integração e controle se tornam ainda mais difusos e internalizados. O objetivo será aprofundar a análise das formas culturais específicas que emergem nesse contexto, evidenciando como a racionalidade tecnológica se articula ao domínio simbólico e à produção de subjetividades na era digital.

3. IMPÉRIO DA CULTURA DIGITAL

3.1. CULTURA A PARTIR DA PERSPECTIVA FREUDIANA

A cultura é, de acordo com Geertz (1989), algo social e coletivo, um fenômeno que nos humaniza, de modo que o homem é o único ser possuidor de cultura. Ela possibilita o homem incorporar as transformações que produz; no entanto, é mais que o conteúdo produzido pelo homem, a cultura produz significados e significantes. A essência do conceito de cultura para esse autor está na semiótica nos chamando a atenção para a pesquisa etnográfica, que deve se dedicar ao estudo dos símbolos. Acredita que "o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu" (Geertz, 1989, p. 15) e à cultura como sendo essas teias e a sua análise. Esse autor compreende a cultura como ação simbólica, como comportamento, apontando que ela produz e determina o comportamento do homem porém, não se dá como padrão concreto de comportamento, ela se dá como conjunto de mecanismos de controle, instituído para controlar o comportamento humano.

A partir desse ponto de vista essa pesquisa opta por se debruçar sobre a perspectiva de Freud (2011) sobre cultura para analisar como as tecnologias incidem sobre a subjetividade, pois para ele o controle na cultura se realizará através do "Super-eu"[21]. Isso significa admitir que é o "Super-eu" da cultura que controla o indivíduo instituindo severas exigência ideais, cujo não cumprimento é punido mediante "angústia de consciência". Para Freud (2011) a cultura engloba todas as conquistas civilizatórias, no entanto, não é uma conquista positiva porque ela impõe restrições aos instintos, exigindo do homem civilizado sacrifícios à sexualidade e à agressividade (que é inerente ao indivíduo), dificultando-lhe a felicidade e adoecendo o indivíduo. Defende que a cultura busca reprimir as pulsões porque a agressão poderia destruir a civilização.

Importa fazermos um parêntese aqui para compreensão do conceito de pulsão sexual para Freud (2002). A pulsão sexual, a qual a cultura busca reprimir, é tratada como libido e é para ele uma energia psíquica que impulsiona o comportamento humano em

[21] Para Freud (2011) é a instância da consciência que tem a autoridade internalizada. As palavras "Super-eu", "consciência", "sentimento de culpa", "necessidade de castigo" e "arrependimento" distingue os aspectos de uma mesma coisa. Assevera que o Super-eu é uma instância explorada por nós que diz o que é certo ou errado; a consciência é uma função que vigia e julga os atos e as intenções do Eu; o sentimento de culpa é a percepção da vigia e "expressão imediata do medo à autoridade" (Freud, 2011, p. 83); a necessidade de castigo é a expressão instintual do Eu que tornou-se masoquista

busca do prazer ou do alívio da tensão. Ele organiza esse conceito a partir das relações que se estabelecem entre o sujeito e certas representações. Indica que a criança já carrega os germes da atividade sexual e desde que se alimenta goza de uma satisfação sexual, no entanto assevera que nela a pulsão é "perversa polimorfa", o que significa que é passível de inúmeras formas de prazer.

A criança para ele, após um período de florescência, que ocorre entre os dois e cinco anos, atravessa o período de latência em que a satisfação emerge a partir da excitação das zonas erógenas. A atividade sexual passa por diferentes fases de desenvolvimento psíquico sexual: fase oral, anal e fálica ou genital. Na primeira fase a satisfação sexual tem o objeto fora do corpo, no seio materno e está vinculada à nutrição, "a atividade sexual ainda não se separou da nutrição [...] o objeto de uma atividade é também o da outra, e o alvo sexual consiste na incorporação do objeto – modelo do que mais tarde irá desempenhar, sob forma de identificação". (Freud, 2002, p. 75-76). O "chuchar" é uma das manifestações da atividade sexual dessa fase que vai se desvinculando da atividade de alimentação trocando o objeto alheio por um objeto do próprio corpo. "Consiste na repetição rítmica de um contato de sucção com a boca (os lábios) do qual está excluído qualquer propósito de nutrição" (Freud, 2002, p. 58) lembrando as primeiras experiências de prazer ao mamar no seio materno. Nesse caso os lábios funcionam como zona erógena, a pulsão não se direciona a outro, mas se satisfaz no próprio corpo, tornando a pulsão auto-erótica.

Na segunda fase, chamada de sádico anal, a atividade sexual se realiza através da dominação da musculatura do corpo. E, por fim, a terceira fase denominada de fálica, que se realiza entre o quarto e quinto ano. Nela se realiza, para completar a atividade sexual infantil, a escolha do objeto, representando o início da futura vida sexual "normal". Assim como a zona dos lábios, a zona anal e genital serão alvo da pulsão infantil. Quando a fase de latência[22] é superada a relação originária se reestabelece. No entanto no período de latência

> [...] a produção de excitação sexual de modo algum é suspensa, mas continua e oferece uma provisão de energia que é empregada, em sua maior parte, para outras finalidades que não as sexuais, ou seja, de um lado, para contribuir com os componentes sexuais para os sentimentos sociais, e de outro (através do

[22] Freud (2002, p. 99) aponta que na fase de latência "a criança aprende a amar outras pessoas que ajudam em seu desamparo e satisfazem suas necessidades, e o faz segundo o modelo de sua relação de lactente com a ama e dando continuidade a ele".

> relacionamento e da formação reativa), para construir as barreiras posteriores contra a sexualidade. (Freud, 2002, p. 109).

Algumas excitações ocorrerão desde a fase da amamentação na zona genital provocando uma sensação prazerosa, uma satisfação em virtude, por exemplo, da posição anatômica dos órgãos, das secreções que eliminam, da lavagem e fricção no cuidado com o corpo e essas excitações retornam, posteriormente, como estímulo em um onanismo. Para Freud (2002) a vida sexual da criança floresce entre os quatro e cinco anos quando também inicia nela a pulsão de saber ou investigar[23].

Importa notar que para Freud (2002) a fase fálica ou genital se diferencia da vida sexual na puberdade em virtude das pulsões parciais[24] e sua subordinação ao primado da genitália. A fase genital deixa marcas profundas no inconsciente que determinam o desenvolvimento do caráter e que para a escolha do objeto na puberdade deve acontecer a renúncia dos objetos infantis. Assim, a configuração normal da vida sexual infantil finaliza na puberdade, quando as zonas erógenas se subordinam ao primado da zona genital e quando se realiza no lado psíquico o encontro com o objeto sexual.

> A normalidade da vida sexual só é assegurada pela exata convergência das duas correntes dirigidas ao objeto sexual e à meta sexual: a de ternura e a sensual. A primeira destas comporta em si o que resta da primitiva eflorescência infantil da sexualidade. [...] O novo alvo sexual do homem consiste na descarga dos produtos sexuais; o anterior – a obtenção do prazer – de modo algum lhe é estranho, mas antes, o mais alto grau de prazer se vincula a esse ato último do processo sexual. (Freud, 2002, p. 85).

Na fase em que se tem o prazer como resultado das excitações das zonas erógenas se tem apenas a obtenção de prazer e Freud (2002) a chama de "pré-prazer" e a fase posterior em que o prazer é produzido pela expulsão das substâncias sexuais é denominado de "prazer final" ou de "prazer de satisfação da atividade sexual". Para o autor o pré-prazer pode ser um perigo "quando, em algum ponto dos processos sexuais preparatórios o pré-prazer se revela demasiadamente grande, e pequena demais sua contribuição para a tensão" (Freud, 2002, p. 89), quando a ação preparatória toma o lugar do alvo sexual normal e, quando se soma a essas questões fatores que promovem a fixação, é possível que posteriormente aconteça uma compulsão que resiste à incorporação do pré-prazer em um novo contexto.

> [...] a excitação sexual nasce (a) como a reprodução de uma satisfação vivenciada em relação a outros processos orgânicos, (b) pela estimulação periférica apropriada das zonas erógenas, e (c) como expressão de algumas

[23] Em que a criança se ocupa do enigma de onde vem os bebês.
[24] Para Freud (2002) as perversões são formas parciais da libido.

> "pulsões" que ainda não nos são inteiramente compreensíveis em sua origem, como a pulsão de ver e a pulsão para crueldade. [...] e a observação contemporânea da criança conjugam-se para nos apontar outras fontes que fluem regularmente para a excitação sexual. (Freud, 2002, p. 78).

Assim como há diferentes zonas erógenas para a constituição da vida sexual infantil, há diferentes fontes de excitação que agem de forma indireta e, inclusive, podem ser mecânicas atuando "no aparato sensorial dos nervos vestibulares, na pele e nas áreas profundas (músculos e aparelho articular)". (Freud, 2002, p. 79).

De 1905, quando Freud escreveu os "*Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*", até os dias atuais a cultura é marcada por profundas mudanças com o desenvolvimento da tecnologia digital, o que nos leva a pensar quais seriam as novas fontes de excitação, e se elas estão na medida certa ou em medida excessiva, pois essas ações, quando na medida certa, podem ser fontes de excitação sexual, mas em medida excessiva podem causar problemas no mecanismo ou na química sexual. Diante do excesso o recalcamento transforma muitas preferências infantis em seu oposto de modo que uma criança que se excita com as viagens de trem pode querer ser condutora de trem, mas que estafados pelo excesso repelirão essas viagens e situações que as lembram pois podem ter sintomas físicos como enjoo que colaboram para a rejeição dessa influência.

É fato conhecido de todos que, cada vez mais, as crianças acessam as tecnologias digitais com menos idade. Realizam movimentos repetitivos com os dedos para um "clic" na tela e com os olhos sobre as imagens como se fossem máquinas fotográficas que desejam registrar o maior número de imagens, obedecendo ao ritmo[25] da máquina. Fixam as imagens que a seduzem o tempo todo deixando-as avoadas como se estivessem apaixonadas ou deixando-as paralisadas, parecendo estar sob um feitiço. Com o aparelho na mão não ouvem e não veem mais nada além das imagens que capturam seu olhar envolvendo todos os outros sentidos. Um movimento totalmente passivo que as paralisa, demonstrando uma satisfação incomparável. Parece até ser o "mais alto grau de prazer" característico da puberdade, como aponta Freud (2002, p. 85). Isso nos faz pensar se essas novas formas de excitação mecânica, que parecem não competir com outras, não estão acontecendo de forma excessiva e precocemente causando danos irreparáveis na vida do indivíduo.

[25] Freud (2002, p. 61) aponta que o ritmo deve desempenhar papel importante nos estímulos que produzem prazer.

Freud (2002) supõe que as fontes indiretas de excitação sexual fazem contribuições em todos os indivíduos, mas não tem em todas as pessoas a mesma intensidade, e que na conformação privilegiada de cada fonte de excitação sexual situe-se outra contribuição para diferenciar as diversas constituições sexuais, observando, no entanto, que a intensidade de cada componente e o uso que lhe é dado é responsável pela diferença que separa uma constituição normal de uma anormal. Tal compreensão nos leva a supor, especulativamente, que o uso excessivo das telas, enquanto fonte de excitação, pode favorecer uma constituição que não seja saudável, que pode gerar perturbações, já apontadas por Freud (2002), nas futuras relações com seus objetos, como em outras questões ainda não previstas, podendo contribuir para o aumento da angústia que assola a civilização.

Para ele o desenvolvimento da pulsão sexual se deve muito à relação de ternura que se estabelece com os pais desde a fase de nutrição, apontando que o seu excesso é prejudicial por acelerar a maturidade sexual e por não permitir que o indivíduo, posteriormente, não se satisfaça com algo menor do que tenha recebido podendo gerar angústia.

> Tendem ao estado de angústia as crianças com uma pulsão sexual desmedida, ou prematuramente desenvolvida, ou que se tornou muito exigente em função dos mimos excessivos. Nesse aspecto, a criança porta-se como adulto, na medida que transforma sua libido em angústia quando não pode satisfazê-la; e inversamente, o adulto neurotizado pela libido insatisfeita comporta-se como uma criança em sua angústia: começa a sentir medo tão logo fica sozinho, ou seja, sem uma pessoa de cujo amor se acredite seguro, e a querer aplacar esse medo através das medidas mais pueris. (Freud, 2002, p. 101).

Partindo da ideia de Freud (2002) de que a angústia neurótica é fruto da transformação da libido e que a barreira do incesto se apresenta como um entrave, pode-se pensar na possibilidade de que o aumento da angústia na atualidade tenha relação com as mudanças advindas da tecnologia digital na cultura, que se apresenta como uma excessiva fonte de excitação que invadiu todos os espaços da vida contemporânea, parecendo ser extensão do próprio corpo humano e que modificou por completo as relações de ternura ao favorecer a crise da experiência. Porém é importante observar que quando a ternura se dá na medida ela orienta a escolha futura do objeto sexual, afinal é na representação que essa escolha, a princípio, se realiza. Essa é influenciada pelos pais e pelos cuidadores, e mesmo quem consegue evitar a fixação incestuosa da libido não escapa à sua influência.

A partir do conceito de pulsão sexual Freud (2002) estabelece duas categorias de pulsões: a pulsão de vida (*Eros*) e a pulsão de morte (*Thanatos*). Para ele "o preço do progresso cultural é a perda da felicidade, pelo acréscimo do sentimento de culpa" (Freud, 2011, p. 81) e esse sentimento é "expressão imediata do medo à autoridade[26]" (Freud, 2011, p. 83) interna (Super-eu) ou externa[27], manifesta o conflito entre a pulsão de *vida* e instinto de destruição ou de morte, sendo provocado quando os seres humanos intentam viver juntos, e se apresenta como o problema mais importante da evolução cultural.

Para Freud (2011) a consciência de culpa produzida pela cultura, similar ao sentimento de culpa do indivíduo, dificilmente é reconhecida. Geralmente permanece inconsciente ou emerge como um mal-estar, uma insatisfação que leva o indivíduo ou a comunidade a buscarem distrações que lhes possibilitem suportar a vida em busca da felicidade. E nessa busca o indivíduo ou a comunidade encaminha-se, então, como aponta Freud (2011, p. 18), para as "poderosas diversões que nos permitem fazer pouco de nossa miséria, gratificações substitutivas, que a diminuem, e substância inebriantes, que nos tornam insensíveis a ela" como a religião[28], a arte, a atividade científica, o sexo, entre outros. E, sem sombra de dúvida, pode supor como maior fonte de prazer e maior fonte de distração de todos os tempos a tecnologia digital.

Para Freud (2011) o processo cultural da humanidade, similar ao desenvolvimento do indivíduo, é caracterizado pela luta entre *Eros* e *Thanatos*, porém se distinguem pelas suas prioridades.

> No processo de desenvolvimento do indivíduo, conserva-se a principal meta do programa do princípio do prazer, achar a satisfação da felicidade, e a integração ou adaptação a uma comunidade aparece como uma condição inevitável, que se deve cumprir para alcançar a meta de felicidade. [...] É diferente no processo cultural. Nele o principal é, de longe, a meta de criar uma unidade a partir dos indivíduos humanos; a meta da felicidade ainda existe, mas é impelida para segundo plano; quase parece que a criação de uma grande comunidade humana teria êxito maior se não fosse preciso preocupar-se com a felicidade do indivíduo. (Freud, 2011, p. 87-88).

Para o autor há um conflito irreconciliável entre indivíduo e civilização que também gera infelicidade, pois o indivíduo precisa se inserir no grupo pra ser feliz, no

[26] Para Freud (2002) a autoridade está entre as forças (vergonha, asco, compaixão e moral) que restringem a orientação da pulsão sexual.
[27] Freud (2011) aponta como origem do sentimento de culpa o medo da autoridade e depois o medo do "Super-eu".
[28] Para Freud (2011, p. 82) a religião "pretende redimir a humanidade desse sentimento de culpa que chamam pecado".

entanto, para viver nele precisa reprimir suas pulsões travando uma luta entre satisfação individual e a busca por se encaixar em uma comunidade. Contudo Freud (2011) assevera que essa batalha não advém da luta entre princípio de prazer e instinto de morte, é fruto de um conflito da libido. O processo a serviço de Eros objetiva juntar os indivíduos em uma grande unidade, mas "a esse programa da cultura se opõe o instinto natural de agressão[29] dos seres humanos" (Freud, 2011, p. 68), o maior obstáculo à civilização.

Freud (2011) denota que antes da formação do "Super-eu" a criança precisa de uma autoridade externa e, nesse momento, os pais são a instância externa que controla. Depois internaliza esse controle formando o "Super-eu" e para a formação dessa instância tem influência da autoridade externa "herdada"[30] mas, também há a influência do meio, o que explica que "uma criança educada brandamente pode ter uma consciência bastante severa". (Freud, 2011, p 76). É evidente que o "Super-eu" da cultura digital elevou ainda mais as suas exigências se comparada ao tempo dessas reflexões de Freud (2011) que já admitia o mal-estar da civilização. Isso nos leva a considerar como relevante a reflexão sobre o papel da cultura digital enquanto meio de formação de consciências.

Diante desse percurso torna-se pertinente avançar para a análise das transformações contemporâneas operadas pela cultura digital. Se, em Freud (2002; 2011), o pré-prazer aparece como momento preparatório que pode, em determinadas condições, autonomizar-se e deslocar o alvo da satisfação, é precisamente essa hipótese que ganha fôlego no contexto das tecnologias digitais. A intensificação, repetição e disponibilidade contínua de estímulos sensoriais e simbólicos parecem favorecer a fixação em circuitos de excitação imediata, reconfigurando a economia libidinal e os modos de experimentar o prazer.

3. 2. CULTURA DIGITAL: O ESPETACULAR SOB EXCITAÇÃO CONTÍNUA E SOB A ÉGIDE DO PRÉ-PRAZER

Debruçar-se sobre a cultura digital exige dar um passo atrás para olhar algumas questões que foram fundamentais para consolidar determinadas situações e desvanecer outras. Ao inclinar-se sobre a sociedade moderna percebe-se que ela elimina tudo aquilo

[29] Para Freud (2011, p. 68) "é o derivado e representante maior do instinto de morte".
[30] Para Freud (2011) após a internalização da autoridade no "Super-eu" o estágio primário da consciência subsiste junto e por trás dela.

que até então parecia natural e inaugura uma época direcionada pela razão com promessa de caminhar para a saída de sua menoridade. No entanto, de acordo com Türcke (2010), o século XX cancela essa perspectiva ao delinear o que ele denomina de uma "sociedade da sensação".

Esse autor demonstra que no século XVII as notícias recebem novo significado quando os folhetos esporádicos foram substituídos pelos jornais com tiragem regular, os quais corriam risco de falência se não tivessem material significativo. "Não mais representa apenas o ornamento de acontecimentos explosivos, mas também o fazer explosivo dos acontecimentos" (Türcke, 2010, p. 17) pervertendo a lógica da notícia. Nos séculos XIX e XX, quando o sistema televiso e radiofônico público foi colocado sob pressão pela concorrência com o setor privado, e a propaganda passa a perseguir seu objetivo final, tanto essa última quanto a sensação tomam novos sentidos porque a propaganda deixa de ser um acessório no ramo das comunicações e passa a constituir sua condição de existência. A "propaganda de produtos torna-se a propaganda pura e simples; como a percepção do sensacional se torna a percepção pura e simples". (Türcke, 2010, p. 24). E, assim, o comercial, que passa a ser modelo de curta metragem, passa a atingir seu objetivo quando excita o sistema nervoso como um todo.

Türcke (2010) defende que a propaganda em seu desenvolvimento se apropria do surrealismo e do behaviorismo colocando a associação arbitrária[31] como uma forma universal de comunicação e percepção.

> A associação chocante daquilo que não é associável corresponde tão somente ao contraponto da construção, em um piscar de olhos, de sutis campos de associação, e ambos constituem o centro de força da propaganda, o cerne de sua competência comunicativa, que visa apenas um objetivo: chamar a atenção, certificar-se de que é notado, de que se está "aí". (Türcke, 2010, p. 52).

Atualmente os comerciais, como assevera Türcke (2010), não tratam mais primordialmente da venda, são revestidos de uma estética particular, adquirindo e comunicando um "novo tom" e, nesse contexto, o aparato sensorial tem de se afinar para esse outro tom dando a entender que existe uma nova realidade como parâmetro. O autor retoma a teoria de George Berkeley, teólogo anglicano do século XVIII, para o qual algo só existe quando é percebido, para afirmar que atualmente além de existir é preciso

[31] Refere-se ao processo pelo qual dois eventos que não têm relação natural passam a controlar o comportamento porque foram emparelhados por aprendizagem, o que significa dizer que a ligação entre estímulo ou entre resposta e consequência é estabelecida por contingências.

aparecer e ser percebido, fazendo com que a tese de Berkeley deixe de ser apenas uma tese metafísica para se tornar uma realidade concreta.

Para o filósofo alemão o desenvolvimento dos meios de comunicação de massa faz com que a radiação física passe a dissolver-se em uma radiação das mídias e, nessa nova realidade, o indivíduo entra em um estado de pressão de emitir para existir, desenvolvendo uma compulsão à ocupação. “A compulsão à ocupação é especificada em uma compulsão à emissão. Ela transforma-se, entretanto, em uma forma vital de expressão. Emitir quer dizer tornar-se percebido: ser. Não emitir é equivalente a não ser” (Türcke, 2010, p. 44-45) de modo que na sociedade mídia “ser” se torna “ser midiaticamente percebido”.

Desse modo, sob a compulsão para emitir, aumenta-se a disposição por um estar presente na mídia, inderpendente de como seja, afinal as próprias fofocas deixam em evidência o sujeito e sugerem uma recompensa: “ser percebido”. Essa luta por atenção que a alta pressão das notícias produz para uma compulsão à emissão é uma luta, conforme aponta Türcke (2010, p. 53) pelo “aí”.

> A compulsão à emissão não é qualquer uma. Ela corresponde à força de sucção do mercado sob condições microeletrônicas. Não se trata de vestir uniformes ou andar em passos sincronizados, mas sim de estar “ligado”, em condições de emitir. [...] E da mesma forma que a força integradora do mercado nunca foi somente econômica, nunca decidindo apenas a respeito do trabalho ou desemprego, mas sempre também sobre uma aceitação ou rejeição, em certo sentido, então, sobre o ser ou não ser, assim também essa pressão ontológica sob condições de uma compulsão generalizada para a emissão adquiriu uma forma estética. Dito inversamente: a estética ganhou um peso ontológico como nunca tivera. (Türcke, 2010, p.65).

É uma luta para ser e esse “aí” apenas se realiza quando se chama a atenção.

Na sociedade atual, em que vivemos sob uma sucessão de estímulos, a percepção se torna critério de realidade, a visibilidade passa a ser critério de valor e a sensação se transforma em condição de reconhecimento, de modo que o sujeito passa a depender de estímulos e de exposição para confirmar sua existência.

Desse modo pode-se afirmar, a partir de Türcke (2010), a sensação como condição da existência contemporânea. Esse autor defende que o *“sensation seeking”* não é apenas um traço individual a procura de experiências intensas, é uma condição da existência. O que significa que aquilo que não causa sensação, que não chama a atenção, não provoca e não impressiona, tende a não ser percebido ou considerado relevante, fazendo com que

a sensação deixe de ser apenas uma percepção sensorial e passe a ser o que garante a própria existência.

É a partir da Alta Idade Média que o termo *"sensatio"* vai se transformando no termo usual para aquilo que fazem os sentidos: sentir e perceber. Antes disso as faculdades sensoriais são tidas como subalternas ao pensamento. Aristóteles, por exemplo, já abordara a percepção sensorial como um conceito, a *aisthesis*. No entanto, os sentidos estavam subordinados ao pensamento que representava o único acesso ao verdadeiro ser. E a virada se realiza com John Locke para o qual "a sensação é elevada à categoria de conceito-chave da epistemologia". (Türcke, 2010, p. 100).

> [...] a percepção converte-se ela mesma em uma forma de conhecimento, o conhecimento como outra forma do perceber, e a mesma instância é responsável por ambos: o espírito. As ideias que esse espírito "tem" não correspondem a formas eternas, nem a suas cópias, ou a uma substância pensante qualquer (*res cogitans*), mas, antes de tudo, a estados mentais totalmente elementares, nos quais não faz sentido diferenciar entre sentimentos, representações e conceitos. Em Locke, a sensação significa basicamente a excitação dos sentidos: tanto aquela que se dá por meio de estímulos exteriores quanto a que circula interiormente pelo organismo. As ideias não são, inicialmente, mais do que excitações, e o "espírito" é o ponto focal no qual o organismo sente essas excitações como *suas.* (Türcke, 2010, p. 100).

Para Locke, como bem aponta Türcke (2010), a sensação é a porta de entrada das ideias. Ele afirma que a mente humana nasce como uma "tábula rasa", sem ideias inatas e todas as ideias surgem da experiência, que possui duas origens: a sensação e a reflexão. A sensação refere-se às ideias que entram na mente por meio dos sentidos, a partir do contato com objetos externos de modo que quando o indivíduo percebe cores, sons, sabores, temperaturas ou texturas, está recebendo ideias provenientes da sensação. Para ele essas ideias formam a base do conhecimento. Apenas posteriormente, a mente trabalha sobre elas por meio da reflexão, observando suas próprias operações mentais.

Ainda nessa perspectiva na qual o conhecimento tem sua origem na experiência sensível, Berkeley, a partir de Türcke (2010), se destaca trazendo nova interpretação da sensação. Faz uma crítica a ideia de que existem objetos materiais independentes da mente. Para ele, aquilo que chamamos de realidade consiste apenas em ideias percebidas pela mente e "ser é ser percebido" *(esse est percepi).* Os objetos são conjuntos de sensações ou ideias percebidas, são ideias impressas nos sentidos.

Enquanto Locke acredita em um mundo material externo que causa as sensações, Berkeley defende que existe apenas percepções e mentes que percebem. Berkeley, no

qual Türcke (2010) se pautará, "chega ao ponto de não validar a uma reflexão que diferenciasse da sensação, nem a um mundo exterior existindo em si, nem mesmo a uma unidade de percepção advinda dos diferentes órgãos sensoriais". (Türcke, 2010, p. 105).

Além do desenvolvimento do conceito de sensação no âmbito filosófico a partir desse autor, que procura fundamentar epistemológicamente o processo de percepção , e que continua, depois de Berkeley, passando Hume, Kant e sua herança racionalista, até a moderna fenomenologia, a teoria de *Gestalt* e a neurofisiologia, o conceito, ainda no século XVIII, se desloca da teoria do conhecimento para a linguagem coloquial, sendo registrado simultaneamente em campos linguísticos diferentes: no francês, no inglês e no alemão.

> O *Dictionnaire historique de la langue française* dá para *sensation* no ano de 1754 o sentido de "uma forte impressão a várias pessoas"; no ano de 1762, a expressão "fazer uma sensação"; em 1775, o termo já reduzido "fazer sensação"; em 1778, "a capacidade de ser sensível a estímulos"; em 1784, um "estado anímico dotado de componentes afetivos fortes, diferenciado dos sentimentos devido ao efeito imediato e seu caráter mais fisiológico". O *Oxford English dictionary* data em 1779 o sentido de *sensation* como "forte impressão (por exemplo, por meio do terror, estupefação, surpresa etc.), gerada em um público ou em uma massa de indivíduos presentes, e manifesta por seu comportamento." O *Deutsche Fremdwörterbuch* assinala em 1777 a expressão "fazer uma sensação"; em 1784, a resenha de uma peça teatral "que com seu surgimento criou uma sensação enorme e geral. (Türcke, 2010, p. 108-109).

O termo sensação, que antes significava uma percepção pura e simples, se modifica para uma "percepção intensificada (uma 'forte impressão'), para a receptividade a tal percepção intensificada ('sensível a estímulos'), para um estado excitado, no qual a alma entra sob forte impressão ('componentes afetivos fortes')." (Türcke, 2010, p. 109), passando a traduzir o espetacular; a ser sinônimo de "aquilo que chama a atenção", reverberando a sociedade moderna em plena efervescência.

Nessa mesma direção Debord (1997)[32] afirma que "a vida das sociedades nas quais reinam as modernas condições de produção se apresenta como uma imensa acumulação de espetáculos. Tudo o que era vivido diretamente tornou-se uma representação". (Debord, 1997, p. 13). Ele antecipa as discussões sobre mídia, cultura digital e sociedade da imagem fazendo uma denúncia da transformação da realidade em representação contínua e propõe uma análise da sociedade capitalista, na qual a vida

[32] *La Société du spetacle* foi lançado em novembro de 1967 em Paris e a primeira edição brasileira datada em 1997, já após a morte do autor em 1994.

social é mediada por imagens e, assim, o "espetáculo" não é apenas mídia ou entretenimento, mas uma forma social total, que organiza as relações humanas através das representações. Nesse contexto a vida humana não se afirma no "ser", mas no "aparecer", indo ao encontro com o pensamento de Türcke (2010) para o qual "ser" é "ser midiaticamente percebido".

Contudo Türcke (2010) bem observa que tudo que pode excitar a atenção das massas é muito mais antigo e é, antes de tudo, de origem sagrada. Ele bem esclarece que os acontecimentos espetaculares não surgem no momento em que são denominados de sensações. As sensações atuais são "pálidos sucedâneos inflacionados da epifania do sagrado". (Türcke, 2010, p. 169), o que não significa dizer que a primeira sensação humana tenha sido o sagrado, mas sim o pavor, de modo que o "choque foi para o sistema nervoso humano: um fixador abalador". (Türcke, 2010, p.169). A partir dessa concepção de que a sensação primitiva dos seres humanos é o pavor pode-se admitir, a partir de Türcke (2010), que "quando a percepção começou a se tornar especificamente humana, ela se inflamou ao extremo, ao primordialmente excitante. Ela se tornou *sensatio* através do sensacional *par excellence".* (Türcke, 2010, p. 170).

O primeiro choque produzido tecnicamente foi, para Türcke (2010), a fotografia. De início ela representa uma presentificação artificial de algo ocorrido, um "foi assim". (Türcke, 2010, p. 176). Ela tentava realizar uma reprodução do olho humano, porém supera qualquer sistema nervoso vivo, mas a superioridade da fotografia tem um preço alto, carrega a imagem do objeto destituída de vida.

> A fotografia lembra involuntariamente o que significava originalmente 'retratar': paralisar, matar. Pintar um bisão na parede da caverna significava querer privá-lo da vida. [...] com o fito de torná-lo inofensivo, e não por apreciar tanto assim a companhia. Ocorria com as pinturas mais antigas o mesmo que com os mais antigos rituais sacrificiais: também com elas não haviam acomodação voluntária. Também eles são testemunho de uma assimilação compulsória do pavor por meio da repetição. (Türcke, 2010, p. 177).

Para o autor a fotografia realiza um retorno ao fundamento: torna o pavoroso inofensivo através da paralisação. Assim, a paralisação realiza através da imagem o que o grito de pavor realiza através da voz: "tirar de algo pavoroso sua pavorosa vivacidade". (Türcke, 2010, p. 178).

A superioridade da fotografia não é reconhecida apenas pela sua técnica óptica, mas também pelo seu caráter moral, pois ela torna válido tudo o que for capturado sem uma preferência que considere a hierarquia ou autoridade. O fato de fixar todas as coisas com a mesma intensidade, tem a capacidade de promover identidade a quem quer que seja, de modo que, aquele que não for fotografado é apenas uma pessoa que pertence à massa e é, ainda, anônimo. "O que é fotografado é presa do olhar – tanto no sentido de ser apreendido pelo piscar de olhos de uma retina artificial como também no de que, como algo apreendido, ele por sua vez apreende o olhar do observador". (Türcke, 2010, p188). A fotografia determina, assim, o que merece atenção, carregando um imperativo: "olhem pra cá".

> A câmera [...] 'dispara' duas vezes: primeiro, quando fixa o objeto em sua retina artificial; depois, quando esse instante fixado dispara uma saraivada sobre a retina viva do observador. Isso é, por assim dizer, o ricochete atrasado do primeiro 'disparo'; em linguagem filosófica, sua reflexão. É indiferente se o objeto em si é excitante ou tedioso de matar; a câmera o *transforma* em presa do olhar, coloca-o sob o *status* de um 'isto aí' – e com isso lhe intila automaticamente o imperativo 'olhe pra cá' que ele então irradia sobre o observador. [...] O que cada um dos mercadores, charlatães, saltimbancos e curandeiros tem de fazer aos berros nas cenas urbanas tradicionais para onde acorrem em massa, a saber, apregoar seus artigos a fim de colocá-los na condição de excepcionalidade, a fotografia o faz em silêncio e muito além do espaço público. (Türcke, 2010, p. 188-189).

Desse modo a fotografia não é apenas um objeto técnico o qual apenas representa o mundo, mas estrutura a própria percepção, passa a organizar a forma como o mundo é percebido, ela organiza a experiência sensível, isto é, a maneira de "intuir" o mundo. A "percepção só se torna algo plenamente digno desse nome através do solavanco que lhe é dado pelos instantes paralisados". (Türcke, 2010, p. 192). Ela realiza um recorte da realidade rompendo com a percepção contínua e reflexiva, "ninguém pode deixar de ver o efeito bruto da fotografia: seu caráter de instantâneo". (Türcke, 2010, p. 186). Através lógica do "instantâneo" cria uma dinâmica perceptiva baseada em estímulos rápidos e fragmentados.

A fotografia inaugura, a partir dessa perspectiva, uma nova forma de relação com o mundo e esse processo será ampliado pelo cinema, TV e internet, a partir da produção massiva de imagens, estímulos constantes e dependência sensorial. "Ela é o meio que deu o empurrão técnico decisivo para o deslocamento do significado da palavra "sensação" de percepção absolutamente inespecífica para a percepção do que é sensacional e por fim para o que é sensacional em si". (Türcke, 2010, p.190).

Flusser (2011)[33] já apontara a fotografia como um marco colocando-a como uma revolução na estrutura cultural. Para ele a fotografia institui um novo tipo de imagem, o que ele chama de "imagem técnica" ou "tecnoimagem", a qual inaugura o que ele denomina de pós-história, assim como a escrita linear inaugura a história. O autor parte da distinção entre imagens tradicionais, como pinturas, e imagens técnicas, as fotografias. As primeiras são produzidas diretamente pela mão humana e interpretam o mundo de maneira subjetiva enquanto as imagens técnicas são produzidas por aparelhos e aparentam objetividade, mas "na realidade são tão simbólicas quanto o são todas as imagens e devem ser decifradas por quem deseja captar-lhes o significado. Com efeito, são elas símbolos extremamente abstratos: codificam textos em imagens". (Flusser, 2011, p. 31).

As imagens, para ele, transferem o mundo para a superfície, são como "códigos que traduzem eventos em situações, processos em cenas" (Flusser, 2011, p. 23) com o intuito de representar o mundo, no entanto, elas se entrepõem entre o homem e o mundo, ou seja, nas imagens técnicas não se vê o mundo, mas conceitos relativos ao mundo. Significa que elas não são meras representações do mundo, mas mediações simbólicas, entre o homem e o mundo, funcionando como superfícies que organizam a percepção. E essa mediação pode se tornar problemática quando o sujeito passa a confundir a imagem com a realidade.

> Seu propósito é serem mapas do mundo, mas passam a ser biombos. O homem, ao invés de se servir das imagens em função do mundo, passa a viver em função de imagens. Não mais decifra as cenas da imagem como significado do mundo, mas o próprio mundo vai sendo vivenciado como conjunto de cenas. (Flusser, 2011, p.23).

Argumenta que as imagens técnicas não são neutras e são produzidas por aparelhos que operam a partir de programas pré-estabelecidos. "As superfícies simbólicas que produz estão, de alguma forma, inscritas previamente ("programadas", "pré-escritas") por aqueles que o produziram [...] são realizações de algumas das potencialidades inscritas no aparelho". (Flusser, 2011, p. 42). Destaca a partir dessa proposição o risco de uma nova forma de alienação, pois as pessoas passam a confiar nas imagens sem questionar os códigos que as estruturam, tornando-se consumidoras passivas

[33] Este livro foi publicado em alemão em 1983.

de significados pré-programados. As imagens técnicas tendem a ser vistas como evidências diretas da realidade.

Nesse cenário somos, para Flusser (2011), operadores dos aparelhos, o que ele chama de “funcionários”, seguindo as regras ditadas pelo programa dos aparelhos. Nessa perspectiva o “poder passou do proprietário para o programador de sistemas”. (Flusser, 2011, p.47). O fotógrafo é apontado como o primeiro “funcionário” e este procura esgotar as possibilidades do aparelho, mas pode fotografar apenas o que está inscrito no aparelho enquanto possibilidades e estas são praticamente inesgotáveis. Contudo, para Flusser (2011), o aparelho é impenetrável, denominando-o de “caixa preta”.

> O fotógrafo domina o *input* e o *output* da caixa: sabe com que alimentá-la e como fazer para que ela cuspa fotografias. Domina o aparelho, sem no entanto, saber o que se passa no interior da caixa. Pelo domínio do *input* e do *output*, o fotógrafo domina o aparelho, mas pela ignorância dos processos no interior da caixa, é por ele dominado. (Flusser, 2011, p. 44).

Assim, a fotografia não é mera representação da realidade, mas produto de um aparelho programado. Ela é menos “janela do mundo” e mais o resultado de um sistema de possibilidades previamente inscritas na máquina. O fotógrafo, portanto, não cria a partir do nada, mas joga com as possibilidades já dadas pelo dispositivo, ou seja, o fotógrafo não pode fazer o que quiser, mas apenas aquilo que o aparelho permite.

A imagem técnica, para Flusser (2011), longe de ser uma reprodução objetiva do real, constitui um dispositivo simbólico programado que reorganiza a relação sujeito-mundo. Institui uma nova forma de mediação, aparentemente transparente, mas profundamente codificada. Em sua tese propõe uma ruptura com a confiança moderna na objetividade das imagens demonstrando que toda fotografia é uma construção mediada, inserida em um aparato técnico. Dessa forma, a fotografia não deve ser interpretada como evidência neutra, mas como produto de uma racionalidade programada.

Atualmente, como bem observa Türcke (2010), a vida está estruturada em torno de choques sensoriais, espetacularizações e estímulos que captam e prendem a atenção.

> 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).

Nesse mundo o indivíduo tem necessidade de constantes estímulos e excitação para garantir que sua existência seja reconhecida. Trata-se de uma sociedade hiper-estimulada, como bem aponta Türcke (2010), uma "sociedade excitada", caracterizada por uma necessidade cultural e existencial de sensação para se afirmar socialmente, pela busca contínua de estímulos que garantam a atenção e, por extensão, que garanta reconhecimento social e sentido de existência e, ainda, por uma lógica que transforma a própria experiência de vida em algo que deve causar sensação para ser percebido ou valorizado.

Nesse cenário, a busca por experiências intensas é inflacionada ao infinito, mas sem jamais alcançar satisfação duradoura. Um desdobramento relevante dessa perspectiva para esse trabalho consiste em que as sensações provocadas pelos choques imagéticos não ultrapassam o estado de estímulo inicial, o que Freud (2002) denominou de pré prazer, um momento preliminar da satisfação. De acordo com Türcke (2010) o pré-prazer, caracterizado por um conjunto de excitações que antecedem o prazer pleno, está ligado a uma dinâmica de satisfações substitutivas, nas quais o sujeito não alcança o prazer propriamente dito, mas permanece preso a seus simulacros. Trata-se de uma satisfação que não se realiza, mas que mantém o sujeito em permanente estado de expectativa.

Nessa perspectiva os dispositivos tecnológicos funcionam como uma "maquinaria pré-prazerosa", produzindo continuamente excitações que prometem satisfação, mas nunca a entregam de forma plena. Nesse contexto o sujeito é constantemente estimulado, mas permanece em um estado de fruição incompleta. Trata-se de um "substituto do prazer", isto é, um sucedâneo que ocupa o lugar da experiência efetiva. Nesse contexto o pré-prazer deixa de ser apenas uma etapa e torna-se estrutural, e como agravante essa lógica aproxima-se do conceito de virtualidade, de modo que "o pré-prazer é uma forma original de realidade virtual" (Türcke, 2010, p. 288), pois corresponde a uma experiência que possui força ou possibilidade para o existente, o que significa dizer que não é pura ilusão, ele tem eficácia psíquica real, ainda que não realize plenamente a satisfação.

> [...] o pré-prazer é uma forma de realidade virtual [...] não é necessária grande perspicácia para se reconhecer, no que hoje em dia se denomina abertamente virtual reality, uma maquinaria pré-prazerosa e tecnologicamente avançada e que possui todos os sinais de independentização na condição de substituto do prazer. (Türcke, 2010, p. 289).

Na cultura digital o virtual é tomado como realidade, o consumidor torna-se consumidor de ilusões, mas a "mercadoria é essa ilusão efetivamente real, e o espetáculo é sua manifestação geral". (Debord, 1997, p. 33). Debord (1997), ao tratar o conceito de "sociedade do espetáculo", aponta a impossibilidade da realização de uma oposição abstrata entre o espetáculo e a atividade social.

> O espetáculo que inverte o real é efetivamente um produto. Ao mesmo tempo a realidade vivida é materialmente invadida pela contemplação do espetáculo e retoma em si a ordem espetacular à qual adere de forma positiva. A realidade objetiva está presente dos dois lados. Assim estabelecida, cada noção só se fundamenta em sua passagem para o oposto: a realidade surge no espetáculo, e o espetáculo é real. Essa alienação recíproca é a essência e a base da sociedade existente. (Debord, 1997, p. 15).

Essa visão produz um tipo específico de relação com o mundo em que o sujeito não se aprofunda na experiência, mas "surfa-se ao redor" (Türcke, 2010, p. 290), permanecendo na esfera da sensação. O resultado é um estado de excitação contínua, no qual o prazer é sempre adiado e substituído por novos estímulos.

Outra questão relevante da teoria de Türcke (2010) para essa pesquisa é a relação entre pré-prazer e formação de dependência. Como os estímulos pré-prazerosos nunca conduzem à satisfação plena, eles geram frustração e essa, por sua vez, impulsiona a repetição do comportamento, aproximando-se da compulsão. Nesse processo, os substitutos podem transformar-se na própria coisa, assumindo um caráter fetichista e viciante. Debord (1997) já apontava que o princípio do fetichismo da mercadoria se realiza completamente no "espetáculo", "no qual o mundo sensível é substituído por uma seleção de imagens que existe acima dele, e que ao mesmo tempo se fez reconhecer como o sensível por excelência". (Debord, 1997, p. 28).

Com isso, os estímulos midiáticos tornam-se objetos de consumo compulsivo, pois evitam o desprazer. Dessa forma, o pré-prazer não apenas estrutura a experiência contemporânea, mas também modela subjetividades, produzindo indivíduos dependentes de excitação constante e o caráter viciante exige doses de "choques" cada vez maiores.

> Os substitutos se transformam na própria coisa: em fetiches, em substâncias que viciam. Contudo, eles são ingeridos para evitar o desprazer que se engendra quando eles não mais são consumidos. Eles oferecem muito mais a demolição do desprazer do que a construção do prazer. Seu gozo é muito mais pré-prazer do que prazer. Os choques audiovisuais trabalham sistematicamente para o retrocesso do prazer em pré-prazer; para a expropriação do prazer enquanto aquisição cultural; para a sua desavergonhada exploração por meio da superexcitação. Eles produzem nada menos que a declaração de insolvência do princípio do prazer. E, por meio disso, permitem reconhecer o quão fina é

> a camada de verniz do prazer erigida sobre a base do pré-prazer quando eles a aniquilam. E então se faz presente o "retorno ao fundamento". (Türcke, 2010, p. 293).

A teoria do pré-prazer em Türcke (2010) revela um deslocamento fundamental: aquilo que em Freud era um momento preliminar da satisfação torna-se, na sociedade excitada, um regime permanente de experiência. O prazer pleno cede lugar a uma cadeia interminável de excitações mediadas tecnologicamente. Nesse sentido, o pré-prazer constitui um conceito fundamental para compreender a cultura digital, uma cultura que não se organiza mais em torno da realização, mas da promessa reiterada de satisfação, continuamente adiada. A cultura digital corresponde, assim, a um regime de excitações que não conduzem à satisfação plena, está sob a égide do pré-prazer. O sujeito da sociedade excitada não é aquele que goza, mas aquele que permanece preso à antecipação do gozo, um estado de excitação permanente. A cultura digital se desdobra a partir de um sensacionalismo e um espetacular viciante, e as promessas multiplicam-se. O excesso de estímulos, exigindo sempre mais excitações, reorganiza o sistema nervoso. Instala-se um ciclo vicioso[34]e quanto mais estímulos, menor a capacidade de percepção significativa, o que significa dizer que os estímulos contemporâneos revolucionam a potência de conexões neurais elementares, fazem do sistema nervoso dependente e viciado em sensações, indicando que a transformação não é apenas cultural, mas também fisiológica.

Outro fator importante a observar nesse contexto é a questão da ideologia. Para Debord (1997) no espetáculo a ideologia atinge sua plena realização, "é o momento em que a mercadoria *ocupou totalmente* a vida social". (Debord, 1997, p. 30). Não é apenas um conjunto de imagens ou representações, mas a própria forma dominante de organização social, na qual a separação entre sujeito e realidade é universalizada.

> O espetáculo é a ideologia por excelência, porque expõe e manifesta em sua plenitude a essência de todo sistema ideológico: o empobrecimento, a sujeição e a negação da vida real. O espetáculo é, materialmente, a expressão da separação e do afastamento entre o homem e o homem'. (Debord, 1997, p. 138).

A ideologia deixa de se apresentar como doutrina identificável e passa a operar de forma incorporada às práticas sociais e às mediações cotidianas. Trata-se de uma

[34] Türcke (2010, p. 239) define o vício como sendo "a busca de um apoio vital num objeto falso" e onde a energia emocional se vincula a esse algo, realiza-se o que Freud denominou de "fetichismo".

ideologia que não se reconhece como tal, pois coincide com a própria realidade social vivida. Quando a ideologia, que nunca foi senão a expressão da separação, chega a confundir-se com a realidade, ela desaparece enquanto ideologia e torna-se mais complexa, uma vez que não se trata mais de desmascarar ilusões evidentes, mas de questionar uma realidade que se apresenta como natural e indiscutível.

A análise de Debord radicaliza, assim, a crítica da ideologia presente em Karl Marx. Se, na tradição marxista, a ideologia é compreendida como inversão da realidade social, em Debord (1997) essa inversão se torna total: a própria realidade é organizada como representação espetacular. A ideologia materializada não é apenas um reflexo distorcido do mundo, mas a própria forma de sua existência social.

A noção de ideologia formulada por Debord (1997), encontra um desenvolvimento decisivo na teoria da excitação de Türcke (2010). Enquanto Debord (1997) analisa o espetáculo como forma em que a ideologia se torna realidade social objetiva, Türcke (2010) investiga os mecanismos sensoriais, psíquicos e midiáticos que sustentam essa materialização. Para Debord (1997), como visto, “o espetáculo é a ideologia por excelência” (Debord, 1997, p.138), pois ele não apenas representa o mundo, mas o organiza materialmente. Türcke (2010), por sua vez, aprofunda essa análise ao mostrar que tal organização depende de um regime de estímulos constantes que captura a atenção.

Nesse sentido, a sociedade atual, uma “sociedade excitada”, permanentemente submetida a estímulos, constitui o correlato subjetivo da ideologia materializada. Se em Debord (1997) a realidade é estruturada como espetáculo, em Türcke (2010) ela é vivida como fluxo incessante de choques sensoriais. A ideologia, portanto, não opera apenas como representação, mas como condicionamento perceptivo.

A partir desses autores, é possível sustentar que a imagem técnica constitui o núcleo de uma transformação estrutural, a inauguração de um novo paradigma. Flusser toma a imagem técnica como mediação programada. Demonstra que a imagem técnica não é um reflexo do real, mas uma construção mediada por aparelhos e seus programas. O sujeito, ao operar a câmera, joga dentro de um campo de possibilidades já previamente estruturado. Assim, a imagem que aparenta objetividade, é produto de codificação e tende a reorganizar a percepção do mundo. Essa “magia técnica” produz uma inversão: o

homem deixa de controlar as imagens e passa a ser orientado por elas. Já Debord radicaliza esse diagnóstico ao afirmar que, na modernidade avançada, a realidade é substituída por sua representação. Nesse ponto o que Flusser descreve como mediação técnica programada, Debord interpreta como forma social total: o espetáculo. O ponto de convergência é que para Flusser, as imagens técnicas condicionam o olhar e para Debord, o espetáculo condiciona a própria experiência social. A diferença está que Flusser foca na estrutura técnica e epistemológica da imagem e Debord enfatiza a dimensão política e econômica dessa mediação. Podemos dizer que o "programa do aparelho" em Flusser encontra seu equivalente, em Debord, na lógica do capital que oganiza o espetáculo. E por fim Türcke, que aprofunda o problema ao nível da sensibilidade e da atenção. Ele argumenta que vivemos sob um regime de estímulos constantes, choques imagéticos e necessidade de excitação contínua. Aqui, as imagens técnicas, no sentido de Flusser, tornam-se dispositivos de captura de atenção. Elas não apenas representam o mundo, mas produzem impacto sensorial repetitivo, gerando uma espécie de dependência.

O "espetáculo" deixa de ser apenas a mídia ou a propaganda e passa a organizar a vida social e a própria realidade, tornando-se mais sofisticado e invisível. A imagem técnica deixa de ser um simples meio de representação para se tornar um dispositivo de poder que opera simultaneamente em três dimensões: técnica (Flusser), social (Debord) e psíquica (Türcke). Em Flusser as imagens são programadas, em Debord as imagens organizam a realidade social e em Türcke elas atingem o sistema nervoso, moldando a atenção e o comportamento. Nesse sentido o "programa do aparelho" de Flusser não é apenas técnico, mas socialmente orientado (Debord) e sua eficácia depende da capacidade de produzir excitação e choque. Na concepção teórica de Türcke (2010) a ideologia não apenas organiza o mundo externo, mas também coloniza os modos de percepção e atenção, desconstruindo uma capacidade humana que demorou milênios para se sedimentar.

O que está em jogo, portanto, é uma nova forma de heteronomia. Não mais baseada apenas em instituições ou ideologias explícitas, mas em fluxos contínuos de imagens técnicas que organizam o mundo (Debord), estruturam o pensamento (Flusser), capturam a atenção (Türcke) marcando a contemporaneidade com novo modo de ser, estar, conhecer, relacionar-se e, consequentemente, emancipar-se.

Diante dessa trajetória que articula a dimensão simbólica da cultura de Geertz, a economia pulsional e o mal-estar civilizatório de Freud e, posteriormente, a reconfiguração contemporânea da experiência sob o regime da excitação contínua e do pré-prazer de Türcke, impõe-se a necessidade de avançar para uma análise das mediações sociais e econômicas que sustentam tais transformações. Se até aqui foi possível compreender como a cultura atua na constituição da subjetividade, seja pela internalização do controle via Super-eu, seja pela captura sensorial operada pelas tecnologias digitais, torna-se fundamental investigar como esses processos são organizados, sistematizados e reproduzidos em larga escala.

3. 3. INDÚSTRIA CULTURAL, CULTURA DIGITAL E A ONIPRESENTE SEMIFORMAÇÃO

O conceito de Indústria Cultural foi elaborado por Adorno e Horkheimer (1985) em *Dialética do Esclarecimento*, publicado em 1947. Nesta obra fazem uma crítica à sociedade capitalista direcionada à cultura, apontando como a produção cultural se torna padronizada e mercantilizada e explicam, ainda, como a arte e o entretenimento passam a funcionar como mecanismos de dominação simbólica. Analisaram a cultura de massa e a produção de arte e entretenimento, apontando que a missão da indústria da diversão tem como missão principal desacostumar o sujeito de sua subjetividade, o que é de grande importância para esse trabalho porque a captura da subjetividade neutraliza o exercício da crítica.

Esses autores apontam que a cultura passou a ser produzida de modo semelhante à produção industrial de mercadoria, “os produtos são oferecidos levando em consideração não as necessidades específicas do público, mas aquelas da própria indústria e do sistema de exploração que a abriga”. (Duarte, 2003, p. 51). A cultura se transformou em uma mercadoria padronizada e de consumo fácil visando o lucro e o conformismo da massa.

De acordo com Adorno (2022) a Indústria cultural reflete a irracionalidade objetiva da sociedade capitalista tardia, como racionalidade da manipulação das massas, pois apesar do capitalismo avançado parecer racional, produz efeitos profundamente irracionais; ela contribui para a homogeneização da sociedade e age de forma sutil para

reforçar a ideologia dominante, revelando a regressão do esclarecimento à ideologia. Ela influencia o modo como as pessoas pensam, percebem e interpretam o mundo e exerce um controle sobre a compreensão das pessoas sobre a realidade, podendo levar a uma homogeneização, fazendo desaparecer a diversidade e o pensamento crítico.

Apontam ainda que a indústria cultural promove a ideia de que a cultura de massa está ligada a uma maior liberdade e democratização cultural por disponibilizar uma ampla variedade de opções para as pessoas escolherem, mas trata-se de uma aparente liberdade, pois, a liberdade de escolha se resume na liberdade de escolher sempre a mesma coisa porque "para todos algo está previsto; para que ninguém escape as distinções são acentuadas e difundidas". (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 116). As diferenças entre os produtos são ilusórias, servem apenas para perpetuar a ilusão e a possibilidade de escolha. Tudo é determinado visando o lucro e a ideologia e nenhuma classe social está livre. As escolhas são guiadas pelos interesses das instituições econômicas e culturais que controlam a produção e distribuição da cultura, o que demonstra que os consumidores estão sujeitos a uma manipulação e administração das forças que atuam na economia capitalista limitando a autonomia. A disseminação dessa falsa liberdade de escolha contribui para um conformismo cultural e a manutenção das classes dominantes.

Todos os detalhes técnicos produzidos pela indústria cultural objetivam adestrar o espectador a reproduzir. A técnica da indústria cultural leva à padronização e à produção em série; os meios técnicos inclinam-se, cada vez mais, a uniformizar, o que é preocupante porque a uniformização implica na perda da individualidade e em uma submissão voluntária. Zuin (1999) bem aponta que, se por um lado os homens, no capitalismo, igualam-se, uma vez que "as relações de mercado, na maioria das vezes, dispensam saber suas origens sociais [...] se comparado com as rígidas estruturas sociais feudais, por outro lado, são como consumidores que os indivíduos se afastam do controle de suas potencialidades". (Zuin, 1999. p.43).

O poder da indústria cultural, conforme apontam Adorno e Horkheimer (1985), decorre da identificação com a necessidade produzida e nesse contexto a massa não deve ter necessidade de pensamento próprio; ela age como um obstáculo que inibe a "antena do caracol" conforme os autores apontam na "gênese da burrice"[35] e, para eles, quanto

[35] Para abordar a origem da inibição intelectual e da sensibilidade os autores utilizam da metáfora do caracol na qual demonstram como vamos nos tornando tímido e burros na medida em que sucumbimos ao medo diante dos obstáculos repressores. "Diante de um obstáculo, a antena é imediatamente retirada para o abrigo

mais as pessoas se submeterem aos contextos objetivos aos quais são impotentes, ou acreditam ser impotentes, tanto mais elas tornarão subjetiva essa impotência.

> O catálogo explícito e implícito, esotérico e exotérico, do proibido e do tolerado estende-se a tal ponto que ele não apenas circunscreve a margem de liberdade, mas também domina-a completamente. Exatamente como seu adversário, a arte de vanguarda, é como as proibições que a indústria cultural fixa positivamente sua própria linguagem com sua sintaxe e seu vocabulário. A compulsão permanente a produzir novos efeitos (que, no entanto, permanecem ligados ao velho esquema) serve apenas para aumentar, como uma regra suplementar, o poder da tradição ao qual pretende escapar cada efeito particular. (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 120).

A constituição objetiva de um filme, por exemplo, torna cada vez mais fácil a identificação com a realidade promovendo a reprodução e atrofiando a imaginação; ela age imperativamente reduzindo, sempre mais, a tensão entre a obra e a vida cotidiana de modo que "os extremos que se tocam passaram a uma turva identidade, o universal pode substituir o particular e vice-versa". (Adorno e Horkheimer, 1985, p. 122).

Nessa perspectiva a violência da indústria cultural está instalada em todos os homens e não dá folga nem no trabalho e tampouco na diversão. A diversão é tida como prolongamento do trabalho[36], ou seja, a mesma lógica de padronização do trabalho é incorporada no lazer. Quando Adorno (2022) se refere à televisão, meio de comunicação de massa de sua época[37], aponta que as pesquisas ainda não haviam encontrado resposta aos efeitos que ela provocava nas pessoas, no entanto, ele suspeitava que a televisão contribuía para divulgar as ideologias e dirigir as consciências e já representava um perigo por sua sedução e que

> 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 esta pessoa não pode mais perceber outra coisa senão as cópias que reproduzem o próprio processo de trabalho. (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 128).

---

protetor do corpo, ela se identifica de novo com o todo e só muito hesitantemente ousará sair de novo como um órgão independente. Se o perigo ainda estiver presente, ela desaparecerá de novo, e a distância até a repetição da tentativa aumentará". (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 239).

[36] Esse apontamento não traduz "uma pura e simples condenação do entretenimento: os autores estão cientes de que não só ele, como outros elementos da indústria cultural já existiam muito tempo antes de seu surgimento. A diferença é que a indústria cultural, em função dos novos meios técnicos e de uma nova situação histórica, erigiu em princípio a transferência da arte para a esfera do consumo, 'despindo o entretenimento de sua ingenuidade enfática' e aprimorando a confecção das mercadorias culturais". (Duarte, 2003, p. 58).

[37] A televisão é tida para os autores como síntese da rádio e do cinema e alcança o consumidor em sua casa, no seu tempo de descanso e lazer.

Para reduzir os perigos que esse meio de comunicação de massa representava sugeria a necessidade de um ensino que desenvolvesse aptidões críticas das pessoas para ver televisão, de modo que não se subordinassem à televisão como ideologia[38] e, assim, possibilitasse o encontro com a realidade e não com a ilusão. Reconhece também a existência de "um caráter ideológico-formal da televisão [...] uma espécie de vício televisivo" (Adorno, 2022, p. 87) e trata como um perigo as situações falsas que são tomadas como verdade.

Atualmente os meios de comunicação vão para além da TV e rádio, do tempo de Adorno. Entre os aparelhos que abarcam as novas tecnologias digitais, os smartphones são pequenos e carregados colados ao corpo, transferindo muitas coisas da experiência concreta para o espaço virtual e isso abarca todas as fases da vida, agora com especial atenção à infância, momento em que se realiza grande parte do desenvolvimento psíquico e social humano. O entretenimento se desloca de forma abrupta para esses meios. São jogos, vídeos curtos, trends, filmes, músicas, podcasts, redes de relacionamento,... são os novos "circos"[39] da antiguidade. Importante apontar que apesar de envolver todas as classes, devido aos impactos na dimensão psíquica (assunto abordado na próxima seção), as classes menos favorecidas são mais capturadas por já serem desprovidas de situações econômicas que lhes permitam viver situações concretas de lazer e entretenimento.

Com as novas tecnologias, os novos meios de comunicação de massa, através do algoritmo, criam um mundo personalizado para cada um a partir do que se curte, compartilha e comenta, mostrando apenas conteúdos com maior probabilidade de prender a atenção, considerando que, em primeira instância, objetivam o lucro. O problema é que isso limita nossa visão do mundo, pois se passa a ver apenas o que já se conhece e se identifica e menos o que desafia. Pode-se dizer que se trata de uma nova caverna de Platão[40], na qual vamos nos acostumando com as sombras, com a projeção da realidade e, consequentemente, rejeitando-a, afinal estamos acorrentados no algoritmo.

---

[38] Adorno (2022, p. 86-87) vê a televisão como ideologia na "tentativa de incutir nas pessoas uma falsa consciência e um ocultamento da realidade".

[39] Os circos com seus leões representavam o espetáculo da época.

[40] Na alegoria da caverna de Platão, do livro VII de "*A República*" os homens estavam acorrentados de modo que podiam olhar apenas para uma parede aonde vislumbrava as sombras que se projetavam do mundo real. Até que um dia um prisioneiro se liberta podendo ver o mundo que projetava as imagens, mas quando volta pra contar ninguém acredita e ainda julga que aquele homem enlouqueceu.

Nesse contexto é importante notar que Adorno e Horkheimer (1985) apontavam que aqueles que não aderiam à indústria cultural eram punidos sendo colocados na posição de “estrangeiros”, no entanto, atualmente quem não se adapta a ela é colocado em um novo lugar: de “inexistente”, demostrando que a punição se torna ainda mais rígida. O que significa admitir que além de ser levado a escolher sempre a mesma coisa existe uma punição mais rígida que inibe a resistência e quem não se submeter a essa “tirania” simplesmente deixa de existir. A produção da indústria cultural captura a massa em uma rede na qual a possibilidade de resistência parece ser absolutamente dolorosa e fatal tornando a ideia de emancipação irracional e insana, e essa rigidez calcada em um sujeito que vai perdendo sua subjetividade e individualidade, marca uma sociedade cada vez mais desprovida de crítica.

Isso tudo amplia, consideravelmente, o mal-estar. Contudo, já sabemos que a indústria cultural encontra novas formas de administrar esse mal-estar individual. A diversão funciona para “esquecer o sofrimento até mesmo onde ele é mostrado [...] 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. 120). Todos os detalhes são produzidos e organizados para manter a atenção no que favorece o conformismo; ela faz crer que as necessidades podem ser satisfeitas enquanto a massa seja um eterno consumidor.

> Na medida em que os filmes de animação fazem mais do que habituar os sentidos ao novo ritmo, eles inculcam em todas as cabeças a antiga verdade de que a condição de vida nesta sociedade é o desgaste contínuo, o esmagamento de toda resistência individual. Assim como o Pato Donald nos cartoons, assim também os desgraçados na vida real recebem a sua sova para que os espectadores possam se acostumar com a que eles próprios recebem. (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 130).

A captura da subjetividade pelo princípio da lógica capitalista corrobora o processo de reificação parecendo dificultar cada vez mais as possibilidades de emancipação. “E é dessa tensa relação entre a dimensão objetiva e subjetiva da cultura que se origina o conceito de formação.” (Zuin, 1999, p.55), um conceito atrelado à cultura, à burguesia e ao ideal liberal de correspondência entre justiça e liberdade.

Quando a burguesia toma o poder no século XVII na França e XVIII na Inglaterra ela monopoliza a formação cultural, porém

> [...] mesmo que a serviço de uma minoria e impotente em seus pressupostos iniciais, a cultura burguesa continuava trazendo em si uma proposta inovadora:

> ao mesmo tempo que representava e consolidava a nova classe dominante, através de intelectuais e artistas criticava a situação existente como imperfeita e até apontava o surgimento da nova sociedade, mais justa. A tensão entre a dimensão conservadora e emancipadora da cultura continuava presente. (Pucci, 2021, p. 293).

Com o desenvolvimento do capitalismo a cultura passa a ser considerada mercadoria, abandona o valor de uso e passa a valor de troca de modo que pode ser agora adquirida pela população, desenvolvendo a "indústria cultural". No ensaio "Teoria da Semiformação" [41] Adorno (2010) aponta que a realização da formação deveria corresponder a uma sociedade burguesa de seres livres e iguais. "A formação devia ser aquela que dissesse respeito [...] ao indivíduo livre e radicado em sua própria consciência [...] A formação era tida como condição implícita a uma sociedade autônoma: quanto mais lúcido o singular, mais lúcido o todo." (Adorno, 2010, p.13). Ela seria o ápice do processo de esclarecimento, porém não se deve desconsiderar que a barbárie aconteceu em um mundo altamente culto, a Alemanha estava em pleno desenvolvimento econômico e cultural. De acordo com Adorno (2022) quando se tem a transformação da cultura em valor se estabelece as bases para uma semiformação, ou seja, o esclarecimento é condicionado culturalmente limitando-se a uma semiformação. E, de acordo com Marcuse (1973), ao invés de assumir uma sublimação se realiza uma dessublimação repressiva, consolidando a semiformação. Adorno reconhece, como bem aponta Duarte (2003), a existência de

> [...] uma crise nos mecanismos da formação cultural (Bildung) que, por sua vez, é indício de uma crise mais ampla da própria cultura. Tal crise, entretanto, não deve ser superficialmente abordada e um dos pressupostos para tal é que a própria ideia de cultura não deve ser 'santificada', i.e., não se pode perder de vista que um grau relativamente elevado de formação cultural não impediu a ascensão de regimes totalitários. (Duarte, 2003, p. 93).

A formação cultural foi tomada pela indústria cultural e, através da integração no consumo, da adaptação e da conformação, afirma a aceitação do existente e elimina-se a crítica de modo que a ideologia neutraliza e paralisa a massa. Para Marcuse (1973) a sociedade industrial avançada não se mantém prioritariamente pela coerção direta, mas pela produção e administração de necessidades que promovem a integração dos indivíduos à ordem social vigente. Importante observar que "a subordinação quase que total da produção simbólica à lógica da mercadoria não prejudica apenas os dominados, mas exige também a semiformação dos dominantes." (Zuin, 1999, p. 125). Para Adorno

[41] Publicado em 1959.

o “semiculto se dedica à conservação de si mesmo sem si mesmo” (Adorno, 2010, p. 33), pois a semiformação elimina o que constitui a subjetividade: a experiência e o conceito. A experiência

> [...] fica substituída por um estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, e que se sabe que ficará borrado no próximo instante por outras informações. Em lugar do *temps durée*, conexão de um viver em si relativamente uníssono que se desemboca no julgamento, coloca-se um “É assim” sem julgamento, algo parecido à fala dos viajantes que, do trem, dão nomes a todos os lugares pelos quais passam como um raio, a fábrica de rodas ou de cimento, o novo quartel; [...] O conceito fica substituído pela subsunção imperativa a quaisquer clichês já prontos”. (Adorno, 2010, p. 33-34).

Ambos são deslegitimados e, ao mesmo tempo, como o próprio Adorno (2010) já observava, tudo o que se classifica como mídia perpetua a semiformação. E como assevera Maar (2022) o conceito de “semiformação” não representa o resultado de um processo de manipulação e dominação políticas, mas constitui a base social de uma estrutura de dominação.

> [...] A semiformação reflete um estado de coisas no qual a dimensão emancipatória da racionalidade é obstaculizada, imperando sua dimensão instrumental voltada para a exploração e a dominação. As pessoas têm a sensação de que já possuem os conhecimentos necessários quando, superficialmente, se informam sobre os mais variados assuntos”. (Zuin, 1999, p. 65).

Conforme bem observa Adorno (2010) na tomada do poder político da burguesia, entre século XVII e XVIII a autonomia não teve tempo de constituir-se, passando de uma heteronomia a outra. “No lugar da autoridade da Bíblia, instaura-se a do domínio dos esportes, da televisão e das ‘histórias reais’, que se apoiam na pretensão de literalidade e de facticidade aquém da imaginação produtiva”. (Adorno, 2010, p.15). Com o deslocamento do poder às tecnologias digitais novamente passa de uma heteronomia a outra sem, mais uma vez, dar tempo de constituir uma autonomia.

A articulação entre indústria cultural, cultura digital e semiformação revela uma intensificação histórica dos mecanismos de dominação já diagnosticados por Adorno e Horkheimer (1985). Se na indústria cultural a padronização e a mercantilização da cultura operavam como formas de integração ideológica e neutralização da crítica, na cultura digital esses processos se aprofundam ao integrarem uma programação algorítmica, e se tornam mais capilares, personalizados e sensorialmente invasivos. A sociedade do espetáculo, em Debord, evidencia a totalização dessa lógica ao mostrar que a própria realidade se organiza como representação, enquanto Flusser (2011) demonstra que as

imagens técnicas, programadas por aparelhos, reconfiguram a relação sujeito-mundo, condicionando o olhar e limitando o campo do pensável. Türcke (2010), por sua vez, radicaliza essa análise ao evidenciar que tal dominação não se restringe ao plano simbólico, mas alcança o sistema nervoso, instaurando um regime de excitação contínua no qual o pré-prazer se autonomiza e substitui a experiência plena. Nesse cenário, a semiformação adquire uma nova densidade. Trata-se de uma subjetividade estruturada por fluxos incessantes de estímulos, informações fragmentadas e satisfações adiadas, que inviabilizam a experiência, o conceito e, consequentemente, a reflexão crítica. Desse modo o conceito de indústria cultural oferece um aporte decisivo e ainda muito atual, ao evidenciar como a cultura, sob as condições do capitalismo, passa a ser produzida segundo a lógica da mercadoria, promovendo não apenas a padronização das formas culturais, mas também a administração da consciência.

Tal configuração aprofunda as relações entre poder e tecnologia anteriormente discutidas, evidenciando que o poder, na contemporaneidade, opera de maneira difusa e imanente aos próprios dispositivos, capturando a atenção e orientando condutas sem recorrer, necessariamente, à coerção explícita. Nesse sentido, o que se delineia é um verdadeiro "império" da cultura digital, cuja eficácia reside justamente em sua capacidade de se naturalizar como ambiente, reconfigurando as condições de percepção, experiência e formação dos indivíduos.

É nesse horizonte que se torna imprescindível deslocar a análise para o campo da infância, compreendida como momento decisivo de constituição da subjetividade e da formação da consciência. Se a cultura digital intensifica os processos de semiformação ao reorganizar a percepção e instaurar regimes de excitação contínua, importa investigar como tais dinâmicas incidem sobre a infância, que longe de ser um espaço protegido, revela-se como território privilegiado de atuação dessas forças, no qual a promessa de autonomia pode ser precocemente substituída por formas internalizadas de adaptação e dependência. É, portanto, a partir dessa tensão que a próxima seção se propõe a analisar os impactos da cultura digital na infância para, posteriormente, pensar possibilidades de resistência e emancipação.

4. CULTURA DIGITAL E SEUS DESDOBRAMENTOS PARA A INFÂNCIA

4. 1. INFÂNCIA E CULTURA DIGITAL

A infância não pode ser compreendida como um dado natural ou universal, mas como uma construção social, cultural e histórica vinculada às transformações das formas de sociabilidade, da família, da escola e dos modos de produção. Nesse sentido, a análise clássica de Philippe Ariès (1986) é fundamental para compreender o surgimento da ideia moderna de infância. Em *História social da criança e da família*, Ariès (1986) argumenta que a infância, enquanto categoria social, emerge progressivamente na modernidade, período de profundas mudanças sociais, políticas, econômicas e de reorganização e reconfiguração das duas instituições educativas: a família e a escola, pois estas

> [...] se tornam cada vez mais centrais na experiência formativa dos indivíduos e na própria reprodução (cultural, ideológica e profissional) da sociedade. A ambas é delegado um papel cada vez mais decisivo e incisivo, de tal modo que elas se carregam cada vez mais de uma identidade educativa, de uma função não só ligada ao cuidado e crescimento do sujeito em idade evolutiva ou à instituição formal, mas também à formação pessoal e social ao mesmo tempo. (Cambi, 1999, p.203).

Antes disso, na antiguidade, as crianças eram ameaçadas por inúmeras doenças, não recebiam afeto, não usufruíam de proteção e apoio e eram consideradas seres inferiores. Um pouco mais adiante, na Idade Média, a criança quando apresentava independência física, era rapidamente integrada ao universo adulto, sem uma percepção clara de especificidade infantil, "na vida quotidiana as crianças estavam misturadas com os adultos, e toda reunião para o trabalho, o passeio ou o jogo reunia crianças e adultos". (Ariès, 1986, p.55). Elas eram consideradas adultos em miniaturas e naquele tempo não existiam instituições especiais para elas.

A descoberta da infância, de acordo com Ariès (1986), acontece no século XIII mas, o sentimento de infância[42] se desenvolve entre os séculos XVI e XVII, quando a família burguesa e a escolarização passam a conferir centralidade à criança. Nesse período é registrado o aparecimento de crianças mortas nos retratos e o menino passa a ter um traje diferenciado dos adultos, demonstrando a preocupação em separar o mundo da criança do mundo do adulto. A Idade Média vestia, por exemplo, sem distinção todas as idades, "preocupando-se apenas em manter visíveis através da roupa os degraus de hierarquia social. Nada, no traje medieval, separava a criança do adulto". (Ariès, 1986, p.

[42] Quando Ariès (1986) se refere ao sentimento de infância se refere ao reconhecimento de uma particularidade infantil e não a uma afeição pela criança.

70). Importa observar que isso tudo se realiza apenas nas camadas mais nobres da sociedade, essas mudanças não alcançavam as crianças pobres. A falta desse sentimento poderia ser relacionada ao alto índice de mortalidade da época porém, esse sentimento emerge quando as condições demográficas ainda não são favoráveis, o que faz esse autor admitir que a importância dada à criança estava relacionada a outras questões, em especial aos costumes cristãos.

> [...] embora a mortalidade infantil se tenha mantido num nível muito elevado, uma nova sensibilidade atribui a esses seres frágeis e ameaçados uma particularidade que antes ninguém se importava em reconhecer: foi como se a consciência comum só então descobrisse que a alma da criança também era imortal. É certo que essa importância dada à personalidade da criança se ligava a uma cristianização mais profunda dos costumes. (Ariès, 1986, p. 61).

Postman (1999) concorda com Ariès (1986) sobre o fato de a infância ter surgido no século XVI, no entanto, atribui esse acontecimento ao desenvolvimento da tipografia. Para ele é a palavra impressa que cria a separação dos que sabiam ler e dos que não sabiam ler.

A mudança histórica sobre a infância está, a partir de Cambi (1999), diretamente relacionada ao processo de disciplinamento social característico da modernidade. A infância moderna passa a ser compreendida como etapa de preparação moral, intelectual e produtiva para a vida adulta. Esse autor destaca que a pedagogia moderna se constituiu articulada aos projetos burgueses de racionalização da sociedade. Em *História da Pedagogia*, Cambi (1999) demonstra que a modernidade institui uma pedagogia centrada no controle, na normatização e na formação do sujeito adaptado à ordem social emergente. A infância torna-se progressivamente o centro da ação educativa e pedagógica ao mesmo tempo em que é submetida a mecanismos de vigilância e conformação social. A Modernidade nasce, conforme aponta Cambi (1999), como um projeto de pedagogização da sociedade que se realiza, ambiguamente, na dimensão da libertação e do domínio com o desafio duplo e contraditório de emancipação e conformação que se estenderá pela contemporaneidade. A escola moderna, portanto, não apenas protege a infância, mas também a modela segundo os interesses do capitalismo e da racionalidade instrumental. Um projeto movido pelas instituições educativas dirigidas pelo Estado, que tem o poder central.

Com a modernidade, o avanço do Estado, a revolução industrial e a exploração do trabalho infantil, fruto da mão de obra barata, surgem as legislações voltadas às primeiras

formas de proteção infantil, desencadeando o surgimento de instituições com objetivo de separar as crianças do mundo adulto. Entre as medidas legais um marco importante foi a legislação trabalhista inglesa do século XIX, que limitou o trabalho infantil nas fábricas e estabeleceu inspeções estatais. Essa lei é frequentemente considerada uma das primeiras intervenções modernas do Estado para proteger crianças das condições degradantes do capitalismo industrial, mas foi no século XX que a infância passou a ser reconhecida internacionalmente como objeto de direitos específicos.

O primeiro documento internacional voltado exclusivamente às crianças foi a Declaração de Genebra dos Direitos da Criança em 1924 (Liga das Nações, 1924), que defendia a proteção internacional das crianças afetadas pela guerra, pela fome e pela pobreza. Posteriormente, a Declaração Universal dos Direitos da Criança (Organização das Nações Unidas, 1959) ampliou esse reconhecimento, consolidando princípios de proteção, cuidado e educação para o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social da criança. A partir dessa declaração a criança passa a ser um "sujeito de direito". O grande marco contemporâneo foi a Convenção sobre os Direitos da Criança (Brasil, 1990), que reconheceu a criança como sujeito pleno de direitos civis, sociais, culturais e políticos. No Brasil, essa mudança influenciou diretamente a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), que instituíram a doutrina da proteção integral, nos aspectos físico, mental e social. Essa última foi recentemente atualizada com a Lei 15.211/2025 (Brasil, 2025), o Estatuto Digital da Criança e do Adolescente. Ela "dispõe sobre a proteção de crianças e adolescentes em ambientes digitais", uma lei que foca na responsabilidade compartilhada entre plataformas, famílias e Estado, apontando a necessidade de mudanças práticas.

Tomar a infância como construção social nos leva a admitir que a infância se apresenta de modos distintos em diferentes culturas, e, apesar de ter o conceito mais difundido de infância como uma etapa da vida no tempo cronológico (*chronós*), pelo historiador Ariès (1986), na década de setenta, tomando a infância como construção social, a atualidade é marcada por muitas discussões acerca do que abarca a infância, sobre suas particularidades, seus lugares, seus direitos, sobre as instituições criadas para ela e, ainda, pelas distintas concepções acerca da infância. Kohan (2004), por exemplo, associa a infância a um tempo de intensidade, *Aión,* enquanto Agamben (2008, *apud* Kohan, 2004)) toma a infância como condição da experiência humana. E, de acordo com

Machado (2022), em sua análise sobre uma "infância conectada", a infância é um lugar de fala o que significa que quem habita esse lugar tem voz e deve ser ouvido e considerado; é um lugar que cabe muitas maneiras de ser criança; envolve espaço e tempo próprios em que brincando a criança, pode virar o mundo ao contrário, pois "a criança tem particularidades psíquicas, sociais, na relação com o conhecimento, na apropriação da linguagem, entre outras, no entanto, o fato de ser diferente não significa ser inferior e, não pode se esgotar no saber do adulto". (Machado, 2022, p. 106). Ela é apenas um outro o que torna inevitável relacionar o conceito de infância ao conceito de alteridade.

> A alteridade da infância é algo muito mais radical: nada mais, nada menos que sua absoluta heterogeneidade em relação a nós e ao nosso mundo, sua absoluta diferença. E se a presença enigmática da infância é a presença de algo radical e irredutivelmente outro, ter-se-á de pensá-la na medida em que sempre nos escapa: na medida em que inquieta o que sabemos (e inquieta a soberba da nossa vontade de saber), na medida em que suspende o que podemos (e a arrogância da nossa vontade de poder) e na medida em que coloca em questão os lugares que construímos para ela (e a presunção da nossa vontade de abarcá-la. (Larrosa, 2019, p. 232).

Como bem aponta Larrosa (2019), a infância é uma "presença enigmática", ela não se limita ao que já fomos capazes de submeter à lógica de nossas práticas e de nossas instituições e tampouco pode ser confundida com o que ainda não pudemos submeter.

Sob a perspectiva da Teoria Crítica, especialmente em Adorno e Horkheimer (1985), a racionalização da infância deve ser entendida como parte do processo mais amplo de administração da vida social. Em *Dialética do esclarecimento*, os autores demonstram que o esclarecimento moderno, ao invés de conduzir à emancipação, converte-se em instrumento de dominação. Nesse cenário, a formação humana passa a ser reduzida à adaptação funcional ao sistema. A infância, assim, torna-se alvo privilegiado da indústria cultural e dos mecanismos de semiformação (*Halbbildung*), que enfraquecem a experiência crítica e a autonomia subjetiva. A expansão da indústria cultural no século XX intensifica esse processo ao inserir a infância no circuito do consumo e do entretenimento massificado.

> [...] 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 a diversão, que esta pessoa não pode mais perceber outra coisa senão as cópias que reproduzem o próprio processo de trabalho. O pretenso conteúdo não passa de uma fachada desbotada; o que fica gravado é a sequência automatizada de operações padronizadas. (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 128).

Isso significa que os indivíduos passam a ser moldados por padrões uniformizados de pensamento, comportamento e desejo. A criança deixa de ser apenas sujeito da educação familiar e escolar e passa a ser também objeto estratégico do mercado cultural. Desenhos animados, brinquedos, publicidade e produtos midiáticos constituem um universo simbólico que organiza precocemente a subjetividade infantil segundo a lógica do consumo.

A cultura digital radicaliza essas transformações e nesse contexto a infância é reconfigurada. Ela é atravessada pela hiperconectividade, pela aceleração temporal e pela onipresença das imagens técnicas. As plataformas digitais, redes sociais e dispositivos móveis produzem novas formas de socialização e percepção, marcadas pela fragmentação da atenção e pela estimulação contínua. Os sujeitos são constantemente submetidos ao choque imagético e à dispersão perceptiva. A infância digital desenvolve-se, assim, em meio à lógica da excitação contínua, na qual o fluxo incessante de estímulos reduz a possibilidade de concentração, reflexão e experiência profunda. Trata-se de uma infância que passa a ser mediada por telas, algoritmos e performances digitais que transformam a própria experiência em mercadoria visível. A criança não apenas consome imagens, mas aprende desde cedo a produzir-se como imagem. Influenciadores mirins, plataformas de vídeo curto e redes sociais exemplificam uma infância cada vez mais integrada à lógica espetacular do capitalismo digital.

Para Flusser (2011), atravessamos uma ruptura ontológica, sociológica e epistemológica. Os "aparelhos" trazem um novo mundo, denominado pelo autor de "mundo codificado" e, nele, o interesse existencial desloca das coisas para as informações de modo que "estamos cada vez menos interessados em possuir coisas e cada vez mais querendo consumir informações". (Flusser, 2017, p.51). O mundo codificado não mais significa processos, vir-a-ser; ele não conta histórias e viver nele não significa agir. Esse fato está associado a perda da consciência histórica profundamente relacionada a crise da escrita[43]. Para ele as imagens técnicas substituem a consciência histórica por uma consciência mágica de outra natureza, substituindo a "capacidade conceitual" pela "capacidade imaginativa". Fascinados por uma nova magia, agimos, de acordo com Flusser (2011), cada vez mais em função das imagens técnicas.

[43] Para Flusser (2017) a história surge com a escrita porque ela permite experimentar o tempo historicamente, como um processo.

Flusser (2011b) indica Auschwitz como um exemplo concreto da tendência ocidental rumo ao aparelho. Ele defende que esse evento brota do fundo da nossa cultura desmascarando-a. Um acontecimento que "esvazia o chão que pisamos", a nossa cultura, representando a nossa vacuidade e tornando Auschwitz o marco de uma revolução cultural pelo fato de derrubar todos os nossos modelos e por inaugurar a objetivação humana. Trata-se de uma nova barbárie, uma nova forma de objetivação, considerando que Marx já denunciava a objetivação humana.

Nesse cenário o brincar, uma atividade social fundamental na vida da criança para apropriar-se da cultura e para a formação humana, também sofre mutações. Atualmente a criança quase não brinca mais em brincadeiras livres, brinca pouco com brinquedos industrializados e mais com aparelhos tecnológicos. De acordo com Benjamin (1984), no século XIX, em que se inicia a substituição dos brinquedos artesanais pelos brinquedos industriais, o brinquedo passa a direcionar as brincadeiras, cerceando a brincadeira livre e contribuindo para impregnar as brincadeiras de relações capitalistas. No entanto, Adorno apontava, conforme indica Santos (2018), que a criança ainda conseguia se esquivar das relações capitalistas, apesar da infância ser palco para que a cultura se impusesse à natureza. Contudo, Machado (2022) afirma que na atualidade, em uma infância conectada, em que as crianças brincam mais com "aparelhos"[44], as crianças fazem parte do rol dos consumidores, ficando cada vez mais difícil se esquivar das relações capitalistas.

Brougère (2001) assevera que o brinquedo carrega uma dimensão simbólica, além da sua dimensão funcional, sobrepondo aquela a esta. Seja o brinquedo artesanal, industrial ou tecnológico, é um objeto cultural carregado de intenções humanas e significações do mundo atual, um mundo capitalista; "traduzem ideias e conhecimentos e se incluem no vasto elenco comercializável de mercadorias culturais". (Oliveira, 1986, p. 55). De modo que ao manipular um brinquedo a criança manipula a representação de uma realidade, de uma imagem social ou de um imaginário que foi codificado. No entanto, nessa manipulação, não só assimila os significados do objeto como também lhe imprime novos significados e quando isso se realiza pode promover uma transformação

[44] Flusser (2017) define o "aparelho" como "um objeto que está no meio, lançado no meio do caminho" (Flusser, 2017, p. 194), um objeto de mediação entre o homem e o mundo, mas também de obstrução do caminho.

da realidade social, porém, às vezes serve apenas à reprodução cultural e na cultura digital se torna instrumento para a reprodução cultural das relações imperialistas, imprimindo uma ambiguidade no brinquedo.

Como todo objeto cultural os aparelhos revelam intenções, de modo que quem manipula o aparelho se choca, então, com obstáculos que contém intenções codificadas, e decifrar esse brincar significa revelar como as condições culturais são traduzidas em um programa. A diferença relevante entre os "aparelhos" e os brinquedos industrializados ou brincadeiras livres está no fato dos aparelhos serem mais complexos para serem decodificados. Flusser (2011) chega a denominá-lo de "caixa preta". Para ele o sujeito que manuseia o aparelho busca esgotar as virtualidades inscritas no programa que é impenetrável porque as potencialidades inscritas no aparelho excedem as potencialidades do sujeito. De acordo com esse autor, apesar do sujeito dominar o *input e output* da "caixa preta", ele não conhece os processos no interior da caixa. Se dominasse seria o fim do jogo.

> Domina o aparelho, sem no entanto, saber o que se passa no interior da caixa. Pelo domínio do *input* e do *output*, o fotógrafo domina o aparelho, mas pela ignorância dos processos no interior da caixa, é por ele dominado. Tal amálgama de dominações – funcionário dominando aparelho que o domina – caracteriza todo o funcionamento de aparelhos. (Flusser, 2011, p. 44).

Assim, o brincar da criança que brinca com aparelhos está limitado às possibilidades inscritas no programa. Essa criança não inventa novas categorias e cada vez mais sua capacidade de agir e escolher é cerceada. A "antena do caracol" sofre repetidas inibições até que a criança vai desaprendendo a brincar sem aparelho, pois fica perdida no mundo concreto, afinal nas brincadeiras com os aparelhos tecnológicos as crianças exploram menos os espaços físicos e mais os espaços virtuais, além de que os aparelhos são estruturalmente complexos, mas funcionalmente simples, diferentes dos brinquedos tradicionais que são estruturalmente simples e funcionalmente complexos, exigindo mais habilidades corporais, psicológicas e sociais.

O problema, a partir de Flusser (2011), está em que o homem se transforma em "funcionário" do aparelho nessa relação, funcionando em função do aparelho. Nessa relação ele perde sua autonomia, sua capacidade de escolher, pensar, refletir e ser crítico, desumanizando-se, se enquadrando em uma forma refinada de objetivação e barbárie.

4. 2. O IMPACTO DA CULTURA DIGITAL NA DIMENSÃO PSÍQUICA, NA ATENÇÃO E NA CONCENTRAÇÃO DA CRIANÇA

Atualmente não é difícil de notar um comportamento da criança caracterizado por uma inquietação e dificuldade em manter a atenção em algo, sem que se tenha uma causa evidente. É cada vez mais comum crianças que não conseguem se concentrar na fala do professor, na leitura de um texto, em um vídeo mais longo, na fala de um amigo, que não conseguem estabelecer vínculos duradouros construindo uma amizade ou permanecer em qualquer situação que exija mais concentração. Essas reclamações são cada vez mais comum entre pais e professores, parecendo demonstrar algo ainda indecifrado.

Com o objetivo de salvaguardar a saúde mental, física e psíquica das crianças e adolescentes recentemente foi sancionada a lei 15.100/2025 (Brasil, 2025). Ela restringe o uso de aparelhos eletrônicos, incluindo celulares, nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. A lei atua em resposta a um imperativo constitucional de proteção à infância e de promoção de um ambiente escolar que favoreça a atenção para o desenvolvimento e aprendizagem do educando. Ela é resultado do reconhecimento de um impacto da tecnologia na saúde mental das crianças e adolescentes. O artigo 4º desta lei apresenta o dever das escolas para "elaborar estratégias para tratar do tema do sofrimento psíquico e da saúde mental dos estudantes da educação básica, informando-lhes sobre os riscos, os sinais e a prevenção do sofrimento psíquico de crianças e adolescentes". (Brasil, 2025, art. 1º). Contudo, com apenas um ano de efetivação da lei percebe-se uma falta de entendimento dos reais impactos dos aparelhos eletrônicos por parte dos educadores que, a partir da brecha que define a utilização dos aparelhos com fins pedagógicos, ainda utilizam os aparelhos eletrônicos para silenciar a sala, o que torna pertinente e urgente a discussão desse tema.

É fato que há um estado de inquietude geral, de excitação e de efervescência que perpassa todas as esferas, tanto no que se refere aos aspectos objetivos quanto aos subjetivos. De acordo com Türcke (2016), que faz uma análise filosófica do déficit de atenção, vivemos um momento histórico em que a atenção humana "se apresenta como um bem passível de ser perdido". (Türcke, 2016, p. 10).

No processo de evolução individual [45], o filósofo alemão afirma que a consolidação da atenção se realiza entre os nove e doze meses do bebê. Ele recorre à noção de "revolução dos nove meses", originalmente formulada por Michael Tomasselo, para articular um marco evolutivo e ontogenético da atenção humana. Assevera que nesse período surge uma série de novos comportamentos, que são "triádicos, no sentido de implicar uma coordenação de suas interações com os objetos e pessoas" (Türcke, 2016, p. 67), ou seja, o bebê passa a coordenar a sua atenção com a de outra pessoa em direção a um objeto comum.

> [...] tão pronto o seu cérebro atinge a quantidade total de suas células nervosas, portanto, decorridos nove meses, elas começam também a perseguir o olhar e os gestos dos adultos e, apoiadas por suas palavras, a prender a atenção além do instante em coisas determinadas, e poucos meses depois começam, por sua vez, a apontar para as coisas ou a mantê-las erguidas para fazer com que a atenção dos outros se dirija para elas. (Türcke, 2016, p. 71).

O que demonstra que apenas quando a atenção é partilhada e dirigida em conjunto a algo é que se caracteriza como um comportamento especificamente humano. Contudo, afirma que a atenção pode ser profundamente afetada, se essa fase acontecer em meio às "máquinas de imagens"[46]. Para ele quando as imagens técnicas se tornam cotidianas, agem roubando a atenção através de uma estimulação ininterrupta, causando sintomas de déficit de atenção.

Para Türcke (2010) a onipresença das telas provoca um choque, o choque imagético, que exerce um poder fisiológico e uma fascinação estética prometendo infinitas novas imagens e isso causa uma sobrecarga ininterrupta na atenção, o que insensibiliza a atenção humana.

> [...] cada fotograma age como impulso óptico, a irradiar sobre o observador um "alto lá", "preste atenção", "olhe pra 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. (Türcke, 2016, p.32-33).

Trata-se de uma cultura de constantes estímulos, a qual "estimula o cérebro a constantes reinstalações de suas interconexões sinápticas" (Türcke, 2016, p. 48) treinando, assim, o cérebro à lógica da interrupção, o que não favorece a construção e à consolidação de algumas de suas redes neurais. Türcke (2016) afirma que estamos diante de uma cultura do déficit de atenção, o que significa dizer que este, conhecido como um

[45] Na ontogênese
[46] Turcke (2016) se referia à televisão.

"transtorno", não surge dentro do cérebro isoladamente, é um "transtorno cultural" porque essa condição emerge do contexto social e cultural em que as tecnologias moldam o modo como as crianças prestam a atenção, através dos ininterruptos estímulos que formam um "regime de atenção" acelerado e fragmentado e também das interrupções contantes, que dificultam uma concentração prolongada.

Esse mesmo autor faz uma crítica à valorização das multitarefas, que também caracteriza a cultura digital. Atualmente realizar várias tarefas ao mesmo tempo é visto como uma ação positiva, uma vez que poupa o tempo que se desdobra de uma forma já encolhida e acelerada. No entanto, para Türcke (2016), a atenção repartida entre diferentes objetos em igual medida não se realiza sem prejuízo da profundidade, extremamente necessária no processo de aprendizagem e no desenvolvimento do pensamento filosófico[47], crítico e reflexivo. "A atenção custa força, não consegue se prender a alguma coisa horas a fio e sem nenhuma pausa; recorrentemente precisa relaxar, tal como os músculos se distendem para de novo poderem se tensionar". (Türcke, 2016, p. 61).

Na busca em apreender como se formou esse bem que está ameaçado, Türcke (2016) percebe que a história humana foi impulsionada por determinadas práticas de repetição, tomando a história da humanidade como a história da repetição.

> Seres humanos são reincidentes. E mais: só por terem sido especificamente reincidentes é que se tornaram seres humanos. Por menor que seja o conhecimento da origem da humanidade, uma coisa é certa: a formação dos costumes é parte integral da hominização, que tem origem nos rituais sagrados, sendo que estes, por sua vez, têm uma raiz comum: o ritual do sacrifício. (Türcke, 2016, p. 16).

De acordo com esse autor o sacrifício é uma particularidade da espécie *Homo Sapiens* formado há milhares de anos, há 30 ou 40 mil anos e, pautado em Freud, aponta que ao longo da história o homem repetiu o horror como mecanismo de defesa, para "apaziguar", como uma tentativa de reparação. No entanto, ele é paradoxal.

> Ele quer apaziguar algo pavoroso, mas é ele próprio pavoroso. Ele que remover algo do mundo, mas o rememora constantemente. A memória implícita atua [...] muito abaixo do limiar da consciência; atua em toda parte onde um sistema nervoso realiza fortes ligações neuronais que ficam à disposição dele para outras assimilações de excitação. A mais antiga das formas palpáveis de memória explícita, especificamente humana, ao contrário, é o sacrifício. Em primeiro lugar, no sentido superficial de que aqui uma coletividade rememora de maneira muito delicada um acontecimento pavoroso passado, mas não superado. (Türcke, 2010, p. 139).

[47] Pois de acordo com Saviani é radical – vai às raízes.

De acordo com Türcke (2010), o poder traumático do sacrifício é criador de memórias[48] e essas agem como estabilizadoras do organismo em "uma tentativa de fazer empalidecer o acontecimento pavoroso por meio de sua familiarização" (Türcke, 2010, p. 141), sem desconsiderar que é também uma tentativa de tomá-lo sob o próprio governo, ou seja, repetindo o pavor ele é assimilado, canalizado no sistema nervoso, tornando-se conhecido a ponto de se tornar proteção diante de novo pavor. O que significa que a repetição mobiliza o que já é conhecido tentando remeter o desconhecido ou pavoroso a esse conhecido, objetivando torná-lo conhecido, "se assemelha a um processo de autovacinação, no qual o organismo administra a si mesmo uma dose do pavoroso. A fim de se tornar imune a ele, ou seja, volta-o contra si a fim de se preservar". (Türcke, 2010, p. 133). O que significa que a compulsão à repetição tenta apaziguar algo pavoroso por meio do seu semelhante com a finalidade de produzir segurança e familiaridade contra o que é estranho. A repetição não significa reproduzir simplesmente uma situação, significa dominar aquilo que causava pavor.

E assim, o sacrifício é percebido sob uma perspectiva patológica na "compulsão à repetição traumática"[49]. A repetição, que tem sua origem no culto sacrificial, "torna gradativamente suportável o insuportável [...] bem como compreensível o incompreensível e habitual o que é inabitual". (Türcke, 2016, p.19). Para esse autor o sacrifício é "a primeira equação explícita de troca" (Türcke, 2010, p. 202), o que significa dizer que a troca começou como mecanismo de defesa contra o pavor. Quando os sacrifícios ficaram insuportáveis foram sendo substituídos por outros, mais suportáveis: dos humanos para os animais (primeiro "cem bois" -*hekatombe*, depois muitos, depois certo número de ovelhas e cabras, depois partes de animais), até chegar na substituição do vivo por algo simbólico que fosse inanimado, mas durável como o metal que, muitos séculos depois, ganha formato de moeda[50] até chegar na imagem. "O espetáculo é o dinheiro que apenas se olha, porque nele a totalidade do uso se troca contra a totalidade

[48] A memória, que surge como "uma tentativa extenuante de esquecer" (Türcke, 2010, p. 140), não é, conforme aponta Türcke (2010), "algum tipo de conteúdo, como uma imagem ou som, que se grave nelas, e sim tão somente a combinação em que elas se interligam no momento da transmissão da excitação. Memória é a própria rede, não algo dentro dela. Por que essa rede se interliga cada vez de uma maneira e não de outra, para isso não há uma regra lógica reconhecível por mais certo que seja que todas as regras lógicas repousam em um certo grau de interligações regulares". (Türcke, 2010, p. 128). E, para o autor, a memória processual ou implícita (a rede que o sistema nervoso tece) é a responsável pela estabilização do organismo.

[49] A "compulsão à repetição traumática" tem como base lógica: "o que eu temo é o que me atrai". (Türcke, 2016, p. 77).

[50] "Quando a circulação de moedas começa, a troca já é arcaica". (Türcke, 2010, p. 205).

da representação abstrata". (Debord, 1997, p. 34). A partir dessa perspectiva da "troca" um pavor insuportável vai sendo substituído por um mais suportável.

> Reproduzir o pavoroso para justamente com isso torná-lo suportável, conhecido e mesmo familiar, foi a legítima defesa fisiológica de feixes de nervos que de outro modo não saberiam onde correr para debelar o excesso repentino de excitação do choque traumático e construir trilhos nervosos para sua descarga. Em suma, a base neurológica da compulsão à repetição é o anseio pela debelação de tensões: por proporções equilibradas de excitação. (Türcke, 2010, p. 202).

E, apesar de ser quase impossível de apontar com exatidão o ponto em que a debelação do desprazer se transforma em ganho de prazer, esse ponto existe e pode ser delimitado. Türcke (2010) bem aponta o êxtase como um dos mais antigos efeitos secundários do sacrifício. Assevera que antes da existência de drogas pesadas que pudessem entorpecer os sentidos, "precisou-se vacinar a dor com a própria dor por meio da automutilação e da automaceração, e também através de uma repetição constante de movimentos e sons rítmicos que gradativamente conduziriam ao frenesi". (Türcke, 2010, p. 233). Ao mesmo tempo que o sacrifício provocava o choque, anestesiava em relação àquele sofrimento.

Além de criar memória, a compulsão a repetição traumática inaugura, conforme aponta Türcke (2016), o espaço da imaginação, um espaço de fuga denominado de espaço mental, é responsável pelo surgimento dos rituais, da religião, e, ao ser a "forma primitiva de reflexividade humana" (Türcke, 2010, p. 134), é reponsável pela criação da cultura. Para ele toda cultura precisa de rituais por formarem a base de qualquer desenvolvimento individual livre. "A superação do pavor através de sua repetição é a realização da inteligência que fez o bicho homem tornar-se *Homo sapiens*". (Türcke, 2010, p. 141).

A modernidade inaugura, para ele, a objetivação da repetição humana com os movimentos maquinais e esses são incomparavelmente melhores que os movimentos humanos. São mais rápidos, mais precisos e persistentes causando um constrangimento do criador sobre a sua criatura, pois sente-se sempre inferior a criatura.

> A máquina a vapor assumiu processos de movimentação. A máquina de imagens assumiu processos de percepção. Tal como o olho em sua retina, a câmera faz surgir imagens sobre superfícies quimicamente preparadas – imagens que ela fixa assim como elas se reproduzem, da mesma maneira como elas são imaginadas – e também as torna, sem discriminação, acessíveis a muitos olhos humanos. Que progresso! Enquanto os seres humanos com esforço precisam passar de impressões difusas a uma percepção distinta, da percepção à imaginação, e só indiretamente, por gestos e palavras, conseguem

> comunicar o imaginado que lhes é externo, a câmera consegue tudo isso simultânea e diretamente, através da sua faculdade de imaginação técnica. (Türcke, 2016, p. 29).

Porém, assevera que essas repetições delegadas às máquinas pelos homens têm sobre eles efeito retroativo, se realizando o "assemelhamento de um eu a outro". E se com a máquina a vapor já se realizava a "identificação" da teoria Freudiana devido ao "assemelhamento de um eu a outro", como bem aponta Türcke (2016), com a máquina de imagens isso acontece de maneira ainda mais intensa e isso se intensificará ainda mais com os primeiros filmes que inauguram novos modos de expressão e percepção. Na atualidade, com o desenvolvimento das novas tecnologias e IA (Inteligência Artificial) essa identificação alcança um grau tão elevado que as mediações tecnológicas são tomadas como realizações humanas.

Além de buscar entender como se formou a atenção humana, Türcke (2010) se debruça sobre a realização da atenção e concentração no sistema nervoso, no entanto, admite que apesar do avanço para descrever a realização da atenção e concentração no sistema nervoso, ainda não se sabe como ela é possível.

> Uma vez que se tornou não apenas presumível o quanto as ligações neuronais são complexas, mas também notório que nenhum titereiro as controla, o fato da concentração chega às raias de um milagre, quer dizer, o fato de que células nervosas isoladas – um número inimaginável delas -, sem o menor conhecimento umas das outras, sem nenhum plano, sejam, não obstante, reunidas com um objetivo definido, se juntem em uma unidade consciente da percepção e da consciência. Pode-se constatar que tal unidade se realiza, pode-se descrever a sua realização tão detalhadamente como talvez nunca antes, mas não se pode dizer como ela é possível. Atenção, concentração, síntese permaneceram também para a fisiologia o que elas sempre foram para a filosofia: incompreensíveis. (Türcke, 2010, p. 130).

Embora não se saiba como a atenção é possível, Türcke (2010) assevera que existe um meio de torná-la efetiva: pelo choque. Esse autor aponta que a modernidade é marcada pela intensificação dos estímulos sensoriais, que atuam na produção de tensão e na sua redução de modo inédito. Assevera que a produção em massa não apenas trouxe consigo a jornada de trabalho e tornou independentes as fases do trabalho e do descanso como também penetrou no tempo livre.

> O autor admite que antes dessa fase o tempo também era preenchido com distrações, no entanto [...] a 'real' subsunção do tempo livre se inicia com o filme. As várias formas de diversão são canalizadas num meio que exige a atenção de todas as classes e categorias profissionais, de tal maneira que a forma específica de exigência dos nervos, que a vida industrial na grande cidade traz consigo tanto no posto de trabalho quanto na rua, também passa para a esfera na qual o lazer deveria realizar-se. (Türcke, 2010, p. 265).

No entanto, na contemporaneidade o choque deixa de ser episódico e passa a ser condição permanente de existência. Cada instante fixado em uma imagem técnica dispara um “olhe para cá” sobre o observador, um tiro ótico que cativa de forma irresistível, submetendo o olhar a uma atividade direcionada. Para Turcke (2010) a dimensão psíquica é atravessada pelos lampejos das imagens técnicas, os quais substituem os gritos dos feirantes, objetivando melhor atrair a atenção do consumidor que amplia para o âmbito infantil de modo descarado e acelerado, o que ele chama de “gritos ópticos mudos”, um grito silencioso e quase imperceptível, observando que são mudas porque são ópticas.

A sucessão de choques impede a formação de uma atenção contínua, gerando uma forma de concentração superficial e instável, ou seja, a sucessão de choques impede a sedimentação da atenção e da experiência, uma vez que no instante seguinte outro choque audiovisual se injeta no sujeito. Para Türcke (2010) o choque “concentra a atenção num ponto, para poder triturar essa concentração através de incontáveis repetições de modo que o meio de concentração é, propriamente, o meio de decomposição” (Türcke, 2010, p. 266) instaurando o que ele chama de “distração concentrada”, ou seja, o fundamento dos “choques” que distraem é a concentração. Paradoxalmente, a intensificação de estímulos audiovisuais não conduz a uma maior sensibilidade, mas a um processo de anestesia.

Através do “tiro ótico” as imagens técnicas apresentam, de acordo com Türcke (2010), caráter viciante, similar à aguardente que é virada rapidamente com a finalidade de aceleração do “frenesi”. Através de “um só golpe, transforma vício em fenômeno sensacional”. (Türcke, 2010, p. 255). O autor observa que com a revolução microeletrônica dos anos 70, a tela, que até então oferecia o “relaxamento”, a “anestesia”, “o tempo livre” para o trabalhador, penetra o mundo do trabalho através dos computadores e, assim, “o choque fílmico e a atividade de trabalho se tornam um só”. (Türcke, 2010, p. 267). E atualmente isso invade todas as dimensões da vida humana enredada em um novo capitalismo, não deixando de fora a infância.

O padrão de experiência que se constitui na atualidade, a partir do pré-prazer, tem efeitos diretos sobre a atenção, que deixa de ser contínua para tornar-se fragmentada. Türcke (2010) sugere que a sociedade contemporânea produz sujeitos que vivem sob um bombardeio de estímulos, no qual a atenção é constantemente capturada e desviada. Nesse sentido, o que aparece como déficit individual pode ser compreendido como expressão

de uma condição social mais ampla admitindo que vivemos em uma cultura de excitação permanente na qual a atenção é continuamente solicitada e interrompida.

Türcke (2016) propõe pensar o TDAH não apenas como um transtorno do indivíduo, mas como um fenômeno culturalmente produzido. Isso não significa negar sua dimensão neurobiológica, mas situá-la em um contexto histórico. O autor aproxima o TDAH da lógica do pré-prazer ao mostrar que os sujeitos contemporâneos, sob infinitos choques sensoriais, são treinados a responderem a estímulos rápidos, fragmentados e sensacionais. Para ele, a excitação contínua produz uma espécie de "treinamento" do sistema nervoso para o choque, o que dificulta a concentração prolongada. Como resultado, torna-se cada vez mais difícil sustentar a atenção em atividades que exigem continuidade e profundidade, o que leva a compreensão do TDAH como um ajuste subjetivo a esse ambiente em que o sujeito passa a funcionar segundo a lógica da excitação contínua, tornando-se incapaz de se adaptar a contextos, como a escola, que exigem concentração prolongada.

A relação entre pré-prazer e TDAH torna-se ainda mais evidente quando consideramos a dimensão da compulsão à repetição. Como o pré-prazer não se converte em prazer pleno, ele gera um estado de insatisfação permanente, que impulsiona a busca por novos estímulos. A sociedade excitada, ao privilegiar o pré-prazer, produz uma atenção fragmentada, uma busca incessante por estímulos e uma dificuldade de aprofundamento. Nesse cenário, o TDAH aparece menos como uma anomalia e mais como um sintoma da cultura digital. Ele expressa, de forma intensificada, aquilo que tende a se generalizar: uma subjetividade moldada pela excitação contínua e pela impossibilidade de alcançar o prazer pleno.

Desse modo, a cultura digital fragmenta a estrutura do pensamento que se torna incapaz de realizar conexões longas e profundas; ela molda o ritmo da cognição transformando pensamento profundo e reflexivo em pensamento rápido e superficial; transforma pensamento estruturado em impaciência; não ensina o cérebro a elaborar, mas o treina para respostas rápidas. Além disso, não é capaz de sustentar pensamentos complexos ou de criar novos pensamentos, ou seja, o imperativo a uma adaptação a condições em permanente mudanças e infinitos novos estímulos, não favorece a atenção e concentração da criança e tampouco a formação de um pensar que seja reflexivo e crítico. Esse tipo de pensamento, necessário à emancipação exige atenção e profundidade

para sustentar um raciocínio; exige silêncio mental para fazer conexões de pensamentos. Sem esses aprendizados a mente confunde opinião com compreensão. “Todo aprendizado, até mesmo o aprendizado das funções mais primitivas, exige, em princípio, atenção. O hábito nada mais é do que a atenção compenetrada, mecanizada, ligada em redes neurais”. (Türcke, 2010, p. 262). Para esse autor a concentração é eixo fundamental da percepção e do pensamento. A falta da concentração não permite o equilíbrio interno que possibilita concentrar recepções, representações e pensamentos próprios de modo que se possa experimentar-se como um “eu”, não favorecendo a formação de um eu consolidado, pensante e crítico.

A partir dessa perspectiva é possível pensar a dificuldade de atenção e concentração, notada nas crianças, como resultado da cultura contemporânea, uma cultura que produz, amplia e intensifica a desatenção e inquietação. Uma cultura marcada pelo excesso de estímulos, repartição da atenção, pela fragmentação da experiência e aceleração do tempo, o que continuamente interrompe e desgasta nossa capacidade de concentração. Uma cultura que não só impacta, como molda a atenção e concentração da criança contemporânea. E isso não é a negação de que existam aspectos neurológicos envolvidos, mas uma leitura do neurológico através da cultura. É reconhecer que o neurológico é em grande parte moldado, ampliado ou mesmo produzido pelo ambiente cultural e tecnológico em que vivemos. Assim, diagnosticar o déficit de atenção ou/e a hiperatividade sem levar em conta que estamos imersos em uma cultura digital, com excesso de estímulos, aceleração do tempo e fragmentação da experiência, é insuficiente.

A cultura digital opera, assim, por uma dominação cultural e psíquica mediada por sensações. O imperativo de produzir sensações estrutura a própria existência social. Nessa “sociedade excitada”, não basta existir: é necessário emitir sinais constantemente, produzir impacto e chamar atenção. E essa exigência de emissão contínua está diretamente ligada ao funcionamento dos meios de comunicação e das tecnologias digitais, que operam pela produção incessante de estímulos.

4. 3. DESDOBRAMENTOS DA CULTURA DIGITAL NO TEMPO E NO ESPAÇO

A atualidade é também marcada por um tempo indiscutivelmente acelerado. É caracterizada por uma sensação de falta de tempo para fazer todas as coisas, inclusive para pensar ou aprender. Tudo o que pode abreviar o tempo é extremamente desejado e legitimado. E isso porque as tecnologias digitais criaram um ambiente de fluxo contínuo de informação que exige uma atualização constante que produz uma sensação de urgência permanente: tudo acontece agora e exige resposta imediata. Processos que antes exigiam espera, como comunicação, acesso à informação ou consumo, tornam-se quase instantâneos. Isso gera uma paradoxal sensação de falta de tempo: quanto mais rápido tudo acontece, maior é a pressão por acompanhar esse ritmo. E esse rítmo é sentido pelas crianças cansadas com as multitarefas[51].

De acordo com Cupani (2016) o tempo tecnológico é o tempo do projeto e da planificação que coloca sobre o futuro nova perspectiva e sobre o passado, que já foi superado, uma desvalorização, afinal não há tempo de olhar para trás. Nessa perspectiva o presente é dissolvido na pressa e na projeção do futuro. O fluxo contínuo de notificações, mensagens e conteúdos cria uma experiência temporal fragmentada, em que a atenção é constantemente interrompida. Essa concepção dialoga com a ideia de Türcke (2016), que descreve a sociedade contemporânea como marcada por uma excitação contínua, em que os estímulos digitais funcionam como choques sucessivos que capturam e dispersam a atenção, impedindo a formação de uma experiência temporal estável e reflexiva.

Debord (1997) analisa o tempo não apenas como uma dimensão cronológica, mas como uma construção social profundamente ligada ao capitalismo e ao espetáculo. Distingue dois tipos principais de tempo: o tempo cíclico, próprio das sociedades alimentadas pela tradição, ligado aos ritmos naturais (estações, agricultura, rituais), e o

[51] Embora o fenômeno das multitarefas seja frequentemente apresentado como uma característica generalizada da infância contemporânea, esta pesquisa parte do pressuposto de que seus efeitos não se distribuem de maneira homogênea entre todas as crianças. As experiências infantis são atravessadas por diferentes condições sociais, econômicas e culturais, o que implica reconhecer a existência de múltiplas infâncias. Nesse sentido, as práticas de multitarefa associadas ao uso intenso de tecnologias digitais não constituem uma realidade comum a todos os contextos, incidindo de modo mais expressivo sobre crianças pertencentes às camadas médias e altas, que dispõem de amplo acesso a dispositivos digitais e conectividade. Uma investigação que tomasse como objeto as distintas infâncias exigiria problematizar as especificidades com que a cultura digital e suas mediações se manifestam em cada realidade social, ampliando significativamente o escopo desta pesquisa. Assim, sem desconsiderar a pluralidade das experiências infantis e as desigualdades que as constituem, este estudo delimita seu objeto de análise à infância inserida em contextos de maior acesso às tecnologias digitais, por compreender que é nesse universo que o fenômeno investigado se apresenta de forma mais evidente e consistente.

tempo histórico, que surge com a modernidade e está associado à ação humana consciente e à transformação social.

> Para que a seca cronologia sem explicação do poder divinizado que se dirige a seus servidores, e que quer ser compreendida como execução terrestre dos mandamentos do mito, pudesse ser superada e tornar-se história consciente, foi necessário que a participação real na história tenha sido vivida por grupos maiores. Dessa comunicação prática entre os que se reconheceram como os possuidores de um presente singular, os que experimentaram a riqueza qualitativa dos acontecimentos como sua atividade e o lugar onde estavam – sua época-, nasce a linguagem geral da comunicação histórica. (Debord, 1997, p. 92).

O autor observa que o tempo histórico se tornou consciente na Grécia, mas que ainda não era consciente de si próprio. Somente apenas quando a burguesia se liga ao tempo do trabalho, ela se libera do tempo cíclico. Através do tempo da produção ela impõe à sociedade um tempo histórico irreversível. "O trabalho se tornou, com a burguesia, trabalho que transforma as condições históricas" (Debord, 1997, p. 97-98). A ascensão da classe burguesa marca, para Debord (1997), o tempo histórico "porque é o tempo da produção econômica que transforma a sociedade". (Debord, 1997, p.98).

No entanto, assevera que no capitalismo esse tempo histórico sofre uma transformação, ele é reduzido a unidades homogêneas, mensuráveis e vendáveis, é convertido em mercadoria e, o tempo baseado na produção de mercadorias é em si uma mercadoria consumível. "O tempo é, em sua realidade efetiva, o que ele é em seu caráter intercambiável." (Debord, 1997, p. 103). Debord (1997) chama isso de tempo pseudo-cíclico, um tempo aparentemente variado (fins de semana, férias, eventos), mas que na verdade repete a lógica da produção e do consumo.

> O tempo da produção, tempo-mercadoria, é uma acumulação infinita de intervalos equivalentes. É a abstração do tempo irreversível, e todos os seus segmentos devem provar pelo cronômetro sua mera igualdade quantitativa. O tempo é, em sua realidade efetiva, o que ele é em seu caráter *intercambiável.* É nessa dominação social do tempo-mercadoria que 'o tempo é tudo, o homem não é nada: no máximo ele é carcaça do tempo' (Miséria da filosofia). É o tempo desvalorizado, a inversão completa do tempo como 'campo de desenvolvimento humano'. (Debord, 1997, p. 103).

No tempo pseudo-cíclico mesmo o "tempo livre" é organizado pelo mercado e serve à reprodução do sistema. Nessa perspectiva, o tempo deixa de ser vivido autenticamente e passa a ser organizado pela lógica da produção e do consumo, passa a ser consumido. A experiência é substituída por mediações e mercadorias. "O tempo que se vive é o tempo da mercadoria" e, consequentemente, é também um tempo de alienação.

O indivíduo não controla nem vivencia seu próprio tempo. O "vivido cotidiano fica privado de decisão e submetido, já não à ordem natural, mas à pseudonatureza desenvolvida no trabalho alienado". (Debord, 1997, p. 104). O indivíduo vive segundo ritmos impostos (trabalho, consumo, mídia) e o presente é esvaziado e substituído por representações. O tempo acumulado (trabalho, valor) reaparece como imagem e representação que organizam a vida social. "O espetáculo é o capital em tal grau de acumulação que se torna imagem". (Debord, 1997, p.25). Nesse contexto vive-se menos e consome-se mais imagens do viver. "O que foi representado como a vida real revela-se apenas como a vida mais realmente espetacular". (Debord, 1997, p. 106).

O conceito de "espetáculo" em Debord (1997) e o conceito de "excitação" em Türcke (2010) são convergentes: ambos descrevem a expropriação da experiência temporal sob o capitalismo tardio, ainda que por ênfases distintas: Debord pela mediação espetacular e Türcke pela intensificação sensorial. No primeiro o tempo aparece como subordinado ao consumo, ele é mercadoria e representação, enquanto que o segundo radicaliza esse diagnóstico apresentando que o tempo não é apenas consumido, mas fragmentado, repetitivo e constantemente estimulado de modo que o sujeito é submetido a incessante estímulos que impedem a realização de uma efetiva experiência e isso implica uma reconfiguração da infância na cultura digital. Nessa perspectiva o tempo é choque contínuo e excitação nervosa. De um lado o "espetáculo" estrutura o tempo como consumo de imagens, do outro a "excitação" intensifica esse processo como bombardeio perceptivo. O tempo pseudo-cíclico de Debord torna-se em Türcke um tempo acelerado e excitado, no qual não há pausa real, não há duração significativa e não há elaboração da experiência.

De acordo com Debord (1997) a "mesma modernização que retirou da viagem o tempo, lhe retirou também a realidade do espaço" (Debord, 1997, p. 112) que não é um espaço neutro, mas historicamente produzido segundo as exigências do capital e organizado como instrumento de controle social. Admite que o espaço urbano é organizado para impedir formas de vida coletiva autônoma, fragmentando os indivíduos e dificultando a constituição de experiências comuns. A cidade moderna, com os meios de comunicação em massa a longa distância, que provocam um isolamento da população, deixa de ser um espaço de encontro para torna-se um dispositivo de controle.

> O urbanismo é a realização moderna da tarefa permanente que salvaguarda o poder de classe: a manutenção de atomização de trabalhadores que as condições urbanas de produção tinham perigosamente reunido. A luta sempre travada contra todos os aspectos dessa possibilidade de encontro descobre no urbanismo seu campo privilegiado. O esforço de todos os poderes estabelecidos, desde as experiências da Revolução Francesa, para ampliar os meios de manter a ordem na rua culmina com a supressão da rua". (Debord, 1997, p. 113).

O planejamento do espaço aparece como uma organização espacial que reforça a separação, a passividade (no sentido de espectador), o consumo, a alienação e traduz a lógica espetacular. É parte integrante do "espetáculo" na medida em que transforma o espaço em cenário de consumo, ou seja, todos os espaços são organizados de acordo com as necessidades do consumo. Passam a ser estruturados para garantir a circulação de mercadorias e a reprodução das relações sociais capitalistas. A cidade é, assim, convertida em um ambiente funcional ao consumo, no qual os sujeitos são reduzidos à condição de espectadores.

Um dos aspectos relevantes dessa perspectiva para esse trabalho é a relação entre espaço e separação. A "sociedade que suprime a distância geográfica recolhe interiormente a distância, como separação espetacular". (Debord, 1997, p. 112). Isso revela uma contradição fundamental da modernidade: o desenvolvimento técnico reduz as distâncias físicas, mas intensifica a separação social, o sujeito fica distante do seu viver, reduzindo cada vez mais a experiência. Debord (1997) critica a destruição da cidade histórica e de sua dimensão vivida. Afirma que a "cidade é o espaço da história porque é ao mesmo tempo concentração do poder social, que torna possível a empreitada histórica, e consciência do passado". (Debord, 1997, p. 116). Essa destruição implica não apenas a transformação física do espaço urbano, mas também a perda da memória coletiva e das formas de vida que possibilitavam experiências compartilhadas. O espaço deixa de ser vivido como lugar de pertencimento e passa a ser consumido como imagem. A cidade deixa de ser um espaço de encontro para tornar-se um cenário funcional e espetacularizado.

A crítica de Debord (1997) sobre o espetáculo não se limita à esfera das imagens, mas envolve profundamente a produção do espaço e da vida social. O planejamento do espaço não é apenas uma questão técnica, mas uma forma de dominação que organiza a vida cotidiana segundo as exigências do capital. Ao fragmentar o espaço e promover a separação, a modernidade espetacular reforça a alienação e impede a construção de

experiências autênticas, reorganizando as relações humanas. Debord (1997) demonstra que o urbanismo moderno não apenas organiza o espaço físico, mas estrutura modos de vida baseados na separação. Isso revela que a fragmentação não é apenas espacial, mas existencial: os indivíduos são mantidos separados mesmo em condições de proximidade física. O espaço urbano, reorganizado pelo capital, impede a experiência direta e contínua, substituindo-a por mediações espetaculares. É precisamente nesse ponto que a análise de Türcke (2010) pode ser mobilizada como um desdobramento contemporâneo dessa crítica.

O regime de excitação contínua de Turcke (2010) no qual os estímulos sensoriais intensos e repetitivos capturam a atenção de forma permanente implica na dependência de choques sensoriais constantes para os indivíduos manterem o engajamento com o mundo. A atenção, nesse contexto, é fragmentada e instável, o que Türcke (2010) denomina, como já apontado em diferentes momentos, como formas de dispersão concentrada. Na sociedade excitada, a repetição de estímulos intensos produz um sujeito que oscila entre hiperatenção e dispersão. Não se trata de uma simples distração, mas de uma reorganização da sensibilidade: o sujeito precisa de estímulos cada vez mais fortes, ao mesmo tempo em que perde a capacidade de concentração contínua.

A relação entre Debord (1997) e Türcke (2010) evidencia a continuidade histórica da crítica à modernidade capitalista, agora ampliada para o campo da sensibilidade. Türcke (2010) inicia sua análise redefinindo o próprio conceito de sensação, mostrando sua transformação histórica: “Sensação significou nada mais do que percepção. Nos dias atuais, entende-se principalmente como sensação aquilo que, magneticamente, atrai a percepção: o espetacular, o chamativo”. (Türcke, 2010, p. 9). Essa passagem é fundamental, pois estabelece o ponto de contato direto com Debord: o espetacular deixa de ser apenas representação social, como assevera Debord (1997), e passa a ser também condição sensorial da percepção.

A fragmentação espacial descrita por Debord (1997) também encontra seu correlato psíquico na dispersão analisada por Türcke (2010). O espaço fragmentado produz uma atenção fragmentada. Enquanto Debord (1997) demontra como o espaço é organizado para separar e controlar, Türcke (2010) revela como essa mesma lógica se inscreve no corpo e na atenção, por meio da excitação contínua. Juntos, os autores permitem compreender que a sociedade contemporânea não apenas produz mercadorias

e imagens, mas também modela a percepção, instaurando um regime em que a fragmentação espacial e a dispersão psíquica são mutuamente reforçadas. Outro ponto importante para essa análise e para o diálogo com a fragmentação espacial é a dimensão neuropsíquica da excitação. Türcke (2010) apresenta que os choques audiovisuais “fazem do sistema nervoso dependente e viciado de sensações” (Türcke, 2010, p. 12) demonstrando que eles modificam as bases neurais elementares revolucionando as conexões.

A articulação entre a perspectiva de Debord (1997) sobre o planejamento do espaço e a teoria da excitação desenvolvida por Türcke (2010) permite aprofundar a compreensão da espacialidade contemporânea como forma de dominação sensível e psíquica. Türcke (2010) assevera que somente aquilo que excita continuamente a percepção tem chance de sobreviver, apresentando a excitação não como um fenômeno marginal, mas estrutural. Isso pode ser diretamente relacionada à tese de Debord (1997), segundo a qual o espaço é organizado para o consumo. Em Türcke, podemos dizer que o próprio sensível é organizado como mercado competitivo de estímulos.

Türcke (2010) avança além de Debord (1997) ao afirmar que não se trata apenas de alienação social ou espacial, mas de uma reconfiguração da própria sensibilidade humana. A excitação contínua altera a forma como percebemos, lembramos e nos concentramos. A contribuição de Türcke (2010) pode ser compreendida como uma radicalização sensório-material da crítica debordiana. Debord (1997) critica a mediação social das imagens. Türcke critica a internalização fisiológica dessa mediação. Assim, a sociedade do espetáculo não apenas organiza o mundo como imagem, mas como mostra Türcke (2010) reorganiza o próprio aparelho perceptivo humano para funcionar segundo a lógica do choque, da repetição e da excitação contínua. Dessa forma, a leitura conjunta revela que a dominação contemporânea não se limita ao plano ideológico ou espacial, mas atinge diretamente a estrutura da sensilbilidade, instaurando uma forma de vida marcada pela dependência de estímulos e pela incapacidade de experiência contínua.

4. 4. IMPACTO DA CULTURA DIGITAL NA SUBJETIVIDADE, NA EXPERIÊNCIA E NO PENSAMENTO DA CRIANÇA

Não é difícil de perceber que a onipresença das telas provoca transformações tanto na dimensão objetiva quanto subjetiva, definindo uma nova ontologia social. Zuin e Gomes (2019) denominam de Idade Mídia. Um grande problema das transformações advindas da cultura digital parece ser, como Adorno (2022) adverte, o impacto que elas acarretam na nossa experiência, fundamental, para a emancipação e formação de uma consciência crítica. Para ele o defeito mais grave com que nos defrontamos consiste em que os homens não são mais aptos à experiência e a inaptidão à experiência é proveniente de um antagonismo em relação à esfera da consciência. Para ele as pessoas odeiam aquilo do qual são excluídas porque a aceitação dificultaria a orientação existencial.

Zuin e Gomes (2019) indicam que a presença constante das telas implica transformações radicais nas relações de trabalho e na subjetividade. Demonstram que em decorrência da hegemonia das tecnologias digitais há uma indissociabilidade entre as atividades de trabalho e tempo livre e acontece uma reconfiguração dos espaços públicos e privados que acarreta transformações na subjetividade.

> Se por um lado, o acesso nos permite encontrar e alcançar lugares, pessoas e documentos inimagináveis há pouquíssimo tempo, por outro, somos invadidos diariamente, por pessoas, empresas, e setores da sociedade, que não temos sequer ideia de quem quer que seja. Só por esse aspecto, já fica difícil estabelecer uma fronteira clara entre o público e o privado. Como diria Horkheimer e Adorno (1985) na obra "Dialética do Esclarecimento", é como se o público e o privado se amalgamassem e se tornassem uma coisa só. Um problema: tanto para a definição da esfera pública, como da esfera privada. (Zuin, A. A. S.; Gomes, L. R., 2019, p. 381).

A cultura digital invade e aniquila o tempo livre impactando, como já vimos, diretamente o espaço-tempo, diminuindo cada vez mais a possibilidade de experiência, e o fato da criança estar inserida cada vez mais cedo na lógica da mercadoria, é mais provável que o sujeito deixe de estar apto à experiência. Além disso o sujeito se depara com um problema de grandes proporções, pois é justamente nos primeiros anos de vida, até seis ou oito anos, conforme nos aponta Freud (2002), que a capacidade de recepção e reprodução é maior. O autor assevera que as impressões registradas nessa fase, que são na maioria das pessoas esquecidas, deixam profundos rastros na vida anímica e são determinantes para todo desenvolvimento posterior.

Outros autores também apontam a crise da experiência na modernidade. Benjamin (1987) apontava a "pobreza da experiência" desde 1933, demonstrando que as ações da experiência estavam em baixa e que tendiam a desaparecer. O autor associa a perda da experiência ao declínio da narrativa que acontece, segundo o autor, em virtude da difusão

do romance e da informação, ao desenvolvimento das forças produtivas, ao desenvolvimento da técnica e ao rompimento das novas gerações com a herança cultural, ou seja, ao ajustamento de adultos e crianças ao mundo que emerge na modernidade. Para ele o enfraquecimento da experiência resulta de um clima cultural que limita a possibilidade dos fatos serem integrados à nossa experiência. Schlesener (2011, p. 131) aponta sobre a obra de Benjamin que "a modernidade se caracteriza como um modo de vida que institui uma nova temporalidade centrada na vivência individual, concomitante com a perda do sentido da experiência resultante da vida coletiva".

O que diria Benjamin do mundo contemporâneo, com a difusão acelerada da informação que abarca atualmente adultos e crianças? Admitiria que chegamos ao desaparecimento da experiência?

Ao encontro dessas ideias de declínio da experiência, Larrosa (2002) indica que a experiência é cada vez mais rara por diversos fatores. Primeiramente é rara em virtude de vivermos em uma sociedade da informação, pois o saber de experiência é diferente de saber coisas.

> Depois de assistir a uma aula ou a uma conferência, depois de ter lido um livro ou uma informação, depois de ter feito uma viagem ou de ter visitado uma escola, podemos dizer que sabemos coisas que antes não sabíamos, que temos mais informação sobre alguma coisa; mas, ao mesmo tempo, podemos dizer também que nada nos aconteceu, que nada nos tocou, que com tudo o que aprendemos nada nos sucedeu ou aconteceu". (Larrosa, 2002, p. 22).

É cada vez mais rara em virtude do excesso de opinião, apontada pelo autor como a reação subjetiva ao objetivo (informação), ou seja, o sujeito moderno, com a informação acessível, se admite como sábio, com o direito de opinar. Outro fator responsável é a falta de tempo. O desenrolar apressado dos acontecimentos e a obsessão pela novidade impedem uma conexão significativa e, consequentemente, a falta de silêncio e de memória. Para Larrosa (2002) "a cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece". (Larrosa, 2002, p. 21). No entanto "a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm". (Larrosa, 2002, p. 24).

E, por último, apresenta que a experiência é cada vez mais rara pelo excesso de trabalho distinguindo ainda, experiência de trabalho, já que às vezes um é tomado como sinônimo do outro na ideia de que apenas no trabalho se adquire experiência, relacionando experiência à ação e, consequentemente, definindo o sujeito da experiência por sua

atividade. Larrosa (2002), no entanto, afirma que o que define o sujeito da experiência é o contrário disso, é a sua passividade[52], a sua receptividade, a sua disponibilidade e a sua abertura. O que significa dizer que o sujeito da experiência é aquele que abre mão do controle; é aquele que se deixa tombar se colocando numa relação não autoritária. É, de acordo com o autor, a forma como o sujeito se expõe, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco, que define o sujeito da experiência.

A experiência exige espaço e tempo para que o sujeito caminhe ao encontro desse algo ou alguém em uma relação que transcende o apropriar, o que vai ao encontro do pensamento de Larrosa (2011), o qual aponta que a experiência talvez seja um modo de reivindicar, um modo de habitar os espaços e tempos, um modo de estar no mundo. O problema fundamental é que essa temporalidade e esse modo de estar no mundo são limitados pela imersão cada vez mais comum dos sujeitos num ambiente digital, delineado por uma nova configuração econômica.

Importante revelar que em cada momento da história do capitalismo uma lógica de acumulação é dominante e o sucesso do capitalismo depende de novas formas de mercado que expressam novas formas de acumulação para satisfazer as necessidades sempre em evolução. Diante da revolução tecnológica fala-se de um novo capitalismo, o "capitalismo de vigilância", em que as subjetividades são convertidas em objetos reorientando o subjetivo para a mercantilização.

O termo "capitalismo de vigilância" é utilizado por Zuboff (2018) para se referir a uma nova lógica de acumulação, um capitalismo de informação que "procura prever e mudar o comportamento humano como meio de produzir receitas e controle de mercado" (Zuboff, S, 2018, p.18), um novo gênero de capitalismo que monetiza dados adquiridos por vigilância transformando o indivíduo em mercadoria. Essa nova configuração econômica se organiza por meio de diversos serviços on-line, capturando a experiência

[52] Para Larrosa (2002, p. 24) "trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial".

como matéria-prima para práticas comerciais de extração, previsão e vendas, e dando continuidade à objetivação.

Nessa lógica de acumulação emergente o big data é um componente fundamental e para seus agregadores os dados são apenas bits.

> O big data é constituído pela captura de small data, das ações e discursos, mediados por computador, de indivíduos no desenrolar da vida prática. Nada é trivial ou efêmero em excesso para essa colheita: as "curtidas" do Facebook, as buscas no Google, e-mails, textos, fotos, músicas e vídeos, localizações, padrões de comunicação, redes, compras, movimentos, todos os cliques, palavras com erros ortográficos, visualizações de páginas e muito mais. (Zuboff, 2018, p.32).

Azen e Bezerra (2022) apontam que foi a partir da década de 1960 que começou a se configurar um cenário de consumo de informação, publicidade e entretenimento eletrônico que se consolida no século XXI, quando os aparelhos passam a estar junto ao corpo, sendo utilizados a qualquer momento. Na sociedade mídia as telas passam a ocupar grande parte do tempo livre não só do adulto como também da criança. É cada vez mais comum a presença das crianças nos canais infantis, por exemplo, deslocando a infância para um espaço mídia, que torna esses espaços lugares de extração, previsão e vendas para o público infantil. Alguns canais mostram crianças brincando ou comentando seus brinquedos, suas ações ou brincadeiras. Para Sampaio (2016. p. 222) as crianças quando ocupam esses espaços estão sob discursos mercadológicos muitas vezes sutis onde a "promoção da cultura do consumo [...] manifesta-se amplamente nos produtos culturais de entretenimento a que o público infantil tem acesso".

Nessa expansão de acesso às telas a experiência infantil vem sendo capturada pelo capitalismo de vigilância. Azen e Bezerra (2022) concluem em sua pesquisa que as plataformas infantis não são explícitas quando atuam na produção ou seleção dos conteúdos infantis no YouTube Kids, por exemplo. Na análise desses conteúdos colocam em discussão a ausência de neutralidade dessas plataformas.

> Já é possível perceber esforços da plataforma para abertura de novas frentes de captura de dados de crianças, como na chamada "experiência supervisionada", disponível para contas infantis criadas no "Family Link".[...] Ao passo que traz mais opções de controle parental, a opção também amplia a possibilidade de captura da atividade da criança conectada, em conjunto com suas escolhas sobre uma gama bem maior de conteúdos, e de forma integrada às informações familiares. (Azen, M; Bezerra, A.C. 2022, p. 92-93).

Através da captura de dados as plataformas agem conhecendo a mente, os desejos, os sentimentos; agem controlando a atenção, e, a partir do único objetivo que é gerar lucro,

seguem transformando subjetividades. As plataformas agem paralisando a consciência e congelando a resistência. Nessa nova configuração econômica o lugar da infância fica restrito à reprodução de ideias enquanto deveria ser um lugar de possibilidades de "formação" de pensamento crítico e emancipação. Zuboff (2020) relata que uma economia baseada em superávit comportamental necessita da constante criação de espaço onde seja possível extrair dados que se traduzem em uma enorme gama de serviços de informação e entretenimento, capturando e induzindo o comportamento que se transforma em produtos comercializáveis aos anunciantes.

Os vídeos incessantes, os cliques, a necessidade de se propagar midiaticamente cancela o pensamento e não nos permite parar, muito menos parar para pensar, olhar, escutar ou sentir, cancelando a possibilidade de desenvolver a consciência da nossa realidade. Desse modo, o capitalismo de vigilância marca a estreita relação entre cultura digital e Indústria Cultural que é a cultura totalmente convertida em mercadoria, uma forma repressora da formação da subjetividade.

Ao lado da prioridade em produzir lucros há uma despreocupação ética e moral na formação das subjetividades, ou seja, a captura da atenção e da experiência está atrelada a um modelo econômico de exploração das subjetividades que não visa o interesse da criança, tampouco o processo de emancipação. Estamos diante de uma infância capturada pela atividade diretamente modulada por aparatos digitais e ,principalmente pelos interesses em produzir lucro deixando a experiência, tão cara à emancipação e ao pensamento crítico, em estado de supressão. Benjamin admitiria, com toda certeza, que o capitalismo de vigilância abstrai a experiência humana.

A cultura digital se desdobra, assim, na contramão do desenvolvimento de um pensamento filosófico, crítico e reflexivo. Favorece, cada vez mais, um "pensamento tecnológico", um pensamento eficiente e sem tempo para o exercício do pensar, padronizado e sem espaço para "ser", conformista, superficial que treina para o esquecimento, acelerado que não favorece a formação de ideias e fragmentado em virtude dos ininterruptos choques, como assevera Türcke (2010).

A cultura digital tem uma aparência democrática e parece baseada no princípio de liberdade, no entanto abre-se mão, inconscientemente, da liberdade para se tornar parte do que aparentemente orienta a vida, uma "obediência" ao que é valorizado para ser integrado socialmente. As pessoas se cercam de tecnologia, vivem tecnologias, usam a

maior parte do seu tempo com tecnologia, se submetem as suas regras e, ainda, acreditam serem mais livres. A otimização tecnológica evidencia uma busca pela eficiência absoluta da técnica retomando o “princípio de eficiência”, sem moral, ética ou política. A tecnologia parece ser dona de uma frieza absoluta, um dos principais elementos da barbárie em Auschwitz e do autoritarismo. E mesmo aqueles que se colocam numa posição crítica da própria realidade são, de alguma forma, capturados pela lógica da cultura digital.

Diante dessas reflexões, torna-se evidente que os desdobramentos da cultura digital na infância ultrapassam a dimensão instrumental das tecnologias e atingem diretamente os processos de constituição da subjetividade, da experiência e do pensamento. A aceleração temporal, a hiperestimulação sensorial, a captura permanente da atenção e a mercantilização da experiência infantil produzem condições cada vez menos favoráveis para a formação de sujeitos capazes de elaborar criticamente a realidade. Em lugar da experiência, que exige tempo, espaço para ser, memória, silêncio e abertura ao outro, consolida-se uma lógica marcada pela instantaneidade, pela adaptação e pelo consumo contínuo de informações e estímulos.

Nesse contexto, a infância corre o risco de ser reduzida a objeto de monitoramento, previsão e intervenção mercadológica, comprometendo a formação de uma consciência autônoma e reflexiva. A partir da Teoria Crítica, pode-se afirmar que a cultura digital, quando subordinada aos imperativos da racionalidade técnica e econômica, contribui para o enfraquecimento das condições necessárias à emancipação humana, tornando urgente a construção de espaços que resgatem a experiência, a autorreflexão e o pensamento crítico desde os primeiros anos de vida.

Se a cultura digital altera profundamente as formas de perceber, sentir, experimentar e pensar o mundo, seus efeitos não se restringem à esfera individual. A racionalidade, que deixa de ser crítica e passa a ser submissa em virtude de uma eficiência competitiva, se propaga da ordem tecnológica para a ordem social abarcando além das fábricas, lojas e escritórios, o lazer e, claro, também as escolas, ou seja, alcança as relações sociais e educativas. Afinal, os processos de formação da subjetividade ocorrem sempre em interação com o outro e com as instituições responsáveis pela transmissão cultural. Nesse sentido, as transformações produzidas pela cultura digital na infância repercutem diretamente no espaço escolar, modificando as expectativas, os

comportamentos, o processo de ensino-aprendizagem e, também, a relação entre o professor e o aluno.

5. EDUCAÇÃO E ENSAIOS DE NOVAS POSSIBILDADES

5. 1. DA AUTORIDADE DO MESTRE AO TOTALITARISMO DIGITAL

As relações educativas são historicamente marcadas por significativas transformações decorrentes das mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais que redefinem ao longo da história o papel da escola, do professor e dos alunos. Com o intuito de compreender os modos pelos quais a autoridade pedagógica foi sendo constituída, legitimada e contestada ao longo do tempo, a fim de apreender os desafios impostos pela cultura digital à mediação pedagógica, esse trabalho realiza um breve percurso histórico pelas diferentes configurações da educação que se desdobrará da antiguidade clássica à contemporaneidade. Busca-se, igualmente, analisar as tensões entre dominação e emancipação que atravessam os processos educativos e a formação dos sujeitos em cada contexto histórico. Esse percurso será realizado a partir da perspectiva do historiador Franco Cambi (1999).

Primeiramente debruça-se sobre a antiguidade (3.500 a.C. - 476 d.C.), em que a cultura grega realiza inovações significativas para a constituição da tradição ocidental. Realizará a passagem do mito ao *Logos*, colocando no centro dessa cultura a racionalidade, a partir da qual os gregos realizaram uma síntese na direção da laicização, abandonando as práticas mágicas. Nessa sociedade é reservado à mulher o espaço familiar aonde ela fia e tece e tem o papel de mãe e esposa, mas socialmente é invisível. Seu papel é assistir às crianças na primeira infância com a função de alimentação e transmissão dos valores da vida familiar privada, mas a autoridade cabe ao pai que deverá transmitir os valores morais e éticos e escolher seu papel social. A família exerce, assim, um papel primordial na formação das crianças na Grécia antiga. No entanto, importa observar, conforme Ariès (1986) aponta, que nesse período as crianças, ameaçadas por inúmeras doenças, não recebiam afeto e eram consideradas seres inferiores.

Nesse contexto, os processos formativos eram profundamente marcados por distinções de classes, gênero e funções sociais. A formação destinada aos meninos difere substancialmente daquela reservada às meninas, uma vez que as mulheres eram excluídas da participação na vida pública e política da pólis. Enquanto a educação masculina orientava-se para a preparação do cidadão para o exercício da atividade política, da guerra e das responsabilidades cívicas, a educação feminina permanecia circunscrita ao âmbito doméstico e familiar. O trabalho manual era frequentemente desvalorizado por ser

considerado incompatível com a condição daqueles que deveriam dedicar-se às atividades intelectuais e ao governo da pólis. A educação não possuía, portanto, um caráter utilitário ou profissionalizante, mas orientava-se pela formação moral, política e intelectual. Nesse processo, o domínio da palavra assumia papel central, especialmente por meio da retórica, entendida como instrumento indispensável à participação nos debates públicos e à condução dos assuntos da pólis. Contudo, o acesso a essa formação era restrito aos cidadãos livres, uma vez que a educação consistia na preparação daqueles destinados a exercer funções de liderança e governo na comunidade política.

No início encontramos as escolas na Grécia como seitas culturais e religiosas como é o caso da escola de Pitágoras. Haviam escolas mais laicas como as de Mileto ou de Eléia, com Tales e Parmênides, "mas só com os sofistas é que chegará a um ensino no sentido moderno, como transmissão de um saber provado e programado, pelo qual o docente é pago, sendo reconhecido como um técnico que oferece no mercado o seu próprio produto". (Cambi, 1999, p.99). No início tinha o objetivo de formar o orador, depois, com o surgimento do alfabeto visava ensinar o alfabeto, além dos poetas, a música e a ginástica. Os sofistas foram os primeiros mestres e ensinavam a retórica, a arte de persuadir para ocupação da vida pública, sem preocupação com a verdade e a relação educativa se realiza, conforme aponta Cambi (1999), de forma autoritária e formalista, abstrata e impessoal, e, no entanto, delineia uma relação íntima e excepcionalmente carismática que leva à imitação do "mestre".

Na tradição grega, a educação constituiu o espaço privilegiado de elaboração do ideal de formação humana expresso pela *paidéia*, cuja formulação alcançou especial desenvolvimento nas reflexões de Sócrates, Platão e Aristóteles. Em Sócrates, a *paidéia* assume a forma de problematização permanente e de investigação de si, orientada para a constituição de um sujeito capaz de conduzir seu próprio processo de aperfeiçoamento moral e intelectual. Conforme observa Cambi (1999, p. 88), "estamos diante de uma *paidéia* como problematização e como pesquisa, que visa a um indivíduo em constante amadurecimento de si próprio, acolhendo em seu interior a voz do mestre e fazendo-se mestre de si mesmo". Por meio da maiêutica e do diálogo, Sócrates afasta-se da tradição sofística ao defender que a verdadeira formação não se fundamenta na persuasão retórica, mas no desenvolvimento da virtude moral e na busca da verdade, concebida como fundamento legítimo da autoridade. Paradoxalmente, sua condenação à morte sob a

acusação de corromper a juventude ateniense evidenciou os limites políticos de uma autoridade sustentada exclusivamente pela razão e pela argumentação.

A morte de Sócrates exerceu profunda influência sobre o pensamento de Platão, levando-o a refletir acerca da necessidade de mecanismos capazes de assegurar a coerção social sem recorrer à violência física. Desse modo elabora formas de coerção simbólica destinadas a orientar a conduta daqueles que não alcançam a compreensão racional da verdade. Sua concepção de *paidéia* desdobra-se, assim, em duas dimensões complementares: uma voltada para a formação da alma individual mediante a ascensão ao mundo das ideias e outra direcionada à preparação do indivíduo, para o exercício de sua função no interior da pólis, seja como produtor, guerreiro ou governante-filósofo. A figura do mestre assume, nesse contexto, a tarefa de conduzir o discípulo ao conhecimento verdadeiro, contribuindo para a realização do Estado ideal e para a manutenção da ordem social fundada na justiça.

Aristóteles, por sua vez, preserva elementos centrais da tradição platônica, embora rejeite o caráter utópico de sua concepção política. Conforme assinala Cambi (1999, p. 92), "o seu Estado não é igualitário, distingue entre o povo e os nobres ou homens livres, os únicos dos quais a educação se ocupa". Em sua perspectiva, a autoridade encontra fundamento na assimetria entre aquele que detém maior experiência, saber e prudência e aquele que ainda necessita ser conduzido em seu processo formativo, entre o perito e o leigo. Tal compreensão, segundo Arendt (2016), remete às relações próprias da esfera privada da Antiguidade, nas quais o patriarca exercia poder sobre familiares e escravos. Nesse sentido, a autora observa que

> Aristóteles foi, até onde posso ver, quem primeiro recorreu, com o fito de estabelecer o governo no trato com os assuntos humanos, à 'natureza', que estabeleceu a diferença [...] entre os mais jovens e os mais velhos, destinados uns a serem governados e outros a governarem. (Arendt, 2016, p. 157).

A formação, para Aristóteles, tem como finalidade o cultivo da virtude por meio do exercício racional, conduzindo o indivíduo à escolha do justo meio e à rejeição dos excessos, condição necessária para a vida ética e política.

Quando Atenas deixa de ser o centro cultural e a pólis entra em declínio, delineia-se um novo período denominado de helenismo em que emerge outros centros culturais que favorecem a afirmação da individualidade. Nele o sujeito passa a se reconhecer

enquanto homem e não mais enquanto cidadão. É dessa cultura, a cultura greco-helenística, que Roma vai ser tomada. Nesse cenário a "formação visa a um 'homem completo' moralmente desenvolvido, que não seja só um técnico, mas justamente um homem, nutrido de cultura antes de tudo literária e hábil no uso da palavra, consciente da tradição e que se faz 'pessoa', sujeito dotado de caráter". (Cambi, 1999, p. 96). Importante eram os saberes e conhecimentos que deveriam ser transmitidos às novas gerações a fim de assegurar a continuidade da sociedade romana. Nesse momento delineia-se uma formação ética e do caráter objetivando um desenvolvimento autorregulado que busca um equilíbrio entre prazeres, renúncias e exercício espiritual.

Quanto à Roma pode-se falar em dois momentos. O primeiro trata-se de uma civilização arcaica, tradicionalista, marcada pelo intercâmbio de mercadorias agrícolas, com forte capacidade bélica, consciência do direito e coloca a família como centro da vida social em que o pai tem papel central na formação do futuro cidadão abarcando todos os aspectos da vida do filho, mas a mãe é menos submissa e menos marginal comparada à mulher da Grécia, o que não se dá com a figura das crianças.

> Marginais, pelo contrário, são as crianças, totalmente fechadas no âmbito da vida familiar, sujeitas a doenças e a morte precoce, às vezes mimadas e cuidadas, em geral, porém, brutalizadas e violentadas, submetidas ao duplo regime do "medo do pai" e da orientação ética da mãe, além da vigilância dos pedagogos e do autoritarismo dos mestres. (Cambi, 1999, p. 107).

A educação tem, conforme aponta Cambi (1999, p. 106) "caráter prático, familiar e civil", pois as virtudes, sejam elas públicas ou privadas, são sempre cívicas, baseadas no sacrifício e em valores rígidos e invariáveis. Nesse momento a família tem a responsabilidade de formar o caráter e a moral apresentando os valores e tradições às novas gerações. Os feitos dos antepassados, chamados pelos romanos de maiores, funcionam como autoridade às novas gerações, relacionando o conceito de autoridade à tradição, e nesse contexto a família fica imbuída de autoridade por ser a responsável por transmitir esses valores.

O segundo momento se refere à Roma após conquistar a Grécia, quando acontece sua expansão econômica e territorial em que ela entra em contato com outras civilizações e se constitui conforme o modelo grego modificando seu estilo de vida, a religião, a vida política e toda sua cultura. O autor aponta que modifica também a pedagogia que assimila a racionalidade e a noção de *paidéia*, de Platão, Isócrates, Aristóteles e do grande mediador entre as duas civilizações, Cícero, que toma o modelo da retórica como

princípio formativo e será o centro da reflexão educativa da organização escolar do Ocidente durante séculos, passando por Quintiliano e chegando até o fim do Império Romano. Nesse momento o homem será pensado como um sujeito capaz de autodirigir-se. Os gregos transformados em escravos atuavam como mestres com função de instruir, "preferia-se o escravo grego ou o homem livre fluente no grego para desempenhar esse encargo". (Giles, 1987, p. 35). Funcionavam apenas como instrutor. Para os romanos eles não possuíam as qualidades e os saberes necessários para a manutenção da sociedade romana, relegada à família.

Diferente da Grécia, em Roma os artesãos permaneceram livres e entre eles desenvolveu-se a ideologia do trabalho que exigiu locais de aprendizagem, "primeiro na oficina, depois junto a instituições de formação profissional, ligadas a uma formalização das artes"[53] (Cambi, 1999, p. 115), mas havia também as escolas da casta sacerdotal que objetivava preparar o "mediador social do sagrado" e as do exército que fez do soldado um profissional. A partir da república instituiu-se em Roma as escolas de gramática e retórica, que foram, de acordo com Cambi (1999, p. 117), um dos alicerces da unificação do Império. Contudo o cristianismo confrontará essa cultura causando uma revolução cultural, social e política fazendo emergir uma nova sociedade baseada em relações de fraternidade, civilidade e igualdade e na regeneração interior, fazendo emergir a *paidéia cristã* que se dá, ao longo do tempo, numa tensão entre fé e razão porém, prioriza a vida religiosa e espiritual. Consequentemente essa revolução provoca uma ruptura no modelo educativo que tem como base um amor que difere das concepções clássicas do amor como *eros* e como *filia*, uma educação de caráter moral e religioso. A família sofrerá profunda transformação com essa ruptura.

A figura de Maria, mãe do Cristo, exalta a figura feminina na família, igualando a figura da mulher, perante Deus, à figura do homem, porém, a família continuará, de fato, sob uma visão patriarcal e autoritária. Outra figura que se modifica é a criança. Cambi (1999, p, 134) retrata que a figura da criança é tida, por um lado, como ingênua e inocente, e por outro, retomando a configuração do helenístico romano, "como um ser inferior, irracional, às vezes malvado".

[53] De acordo com Cambi (1999) diante dessa exigência constitui-se o *paedagogium*, a primeira escola profissional destinada à especialização, a partir da medicina.

Nos primeiros séculos do cristianismo a igreja organiza sua ação educativa com o objetivo de moldar o cristão a partir da tradição helenística-romana. Adaptam, então, o pensamento romano à fé cristã e são os mosteiros que trazem um primeiro modelo de formação caracterizado pela ascese (renúncia e mortificação). Com intuito de solucionar o conflito entre fé cristã e cultura clássica Santo Agostinho (354-430) realiza uma síntese do pensamento cristão, da *Patrística* (filosofia dos padres), resgatando os princípios da filosofia de Platão e indicando o processo de formação do cristão, o que fará dele um dos grandes modelos da pedagogia cristã.

Após a queda do império romano os monges são os únicos letrados e, por isso, se apropriam da cultura greco-latina e controlam a Idade Média (476 – 1453) em seu caráter religioso e político. É "uma época permeada de contraste, uma etapa carregada de contradições, caracterizada pelo pluralismo, mas também concentrada em torno de estruturas constantes e coercitivas (a igreja, a fé, a consciência cristã)". (Cambi, 1999, p. 143). De acordo com esse autor, esse período, em que se tem a princípio uma nova forma econômica, o feudalismo, e posteriormente (após o século XI) o mercantilismo, que traz a retomada da vida urbana e comercial, é responsável por delinear o mundo europeu, ao mesmo tempo plural e unitário, que apesar de composto por diversos povos e nações é unificado espiritual e culturalmente, inclusive pela língua latina (a língua da igreja e dos letrados). "A igreja foi o 'palco fixo' por trás do qual se moveu toda a história da Idade Média" (Cambi, 1999, p. 145) e estava combinada com o Império numa relação hierárquica, ora priorizando a igreja e ora o Império, apesar dos muitos conflitos.

É a igreja que vai determinar a moral e todo modelo educativo e a organização das instituições, tanto para o povo quanto para a classe alta abrangendo desde a estrutura, as práticas disciplinares, com os prêmios e castigos, até as avaliações delineando sua autoridade religiosa e política. O sacerdote, enquanto representante de Deus, atua como mediador entre Deus e os fiéis, associando a autoridade do sacerdote à autoridade divina e reconhecendo um entrelaçamento entre a autoridade e o poder.

Vale ressaltar que a Idade média é dividida em dois períodos: a Alta Idade Média e a Baixa Idade Média. O primeiro período organiza-se a partir de uma nova forma econômica, o feudalismo, e a partir das relações de vassalagem, sendo, assim, uma sociedade hierárquica, marcada por um papel social bem definido, por uma estaticidade social e por uma cultura religiosa e, consequentemente, há uma nítida distinção de

formação. Há o modelo educativo para a nobreza, realizada nas escolas organizadas pela igreja, que substitui gradativamente o Estado, nos castelos ou nos mosteiros, caracterizada pelo clássico, porém, prioritariamente, de caráter religioso, um saber bem diferente do antigo. Entre os nobres a igreja organiza um novo grupo: a cavalaria, a partir dos valores cristãos "de defesa dos fracos, de exaltação da justiça, de idealização da mulher e do amor, mas também nos princípios da aventura, da honra e da coragem". (Cambi, 1999, p. 160). A igreja organiza uma formação de nobres separada, com os filhos caçulas da nobreza, que não tinham função social, imprimindo-lhes um dever moral e espiritual. As classes altas são, em geral, alfabetizadas. E há também o modelo formativo para o povo, uma educação popular, para o trabalho, caracterizada pelo conhecimento técnico, marcada por um realismo e realizada nos espaços abertos.

A Baixa Idade Média é definida pelo renascimento comercial que produz uma nova classe social, a burguesia, que vai operar uma transformação econômica, política, social e cultural, agora pautados em um novo paradigma, laico e racional. Nesse período também acontece a retomada das atividades artesanais que se unem em associações profissionais formando as corporações, fundamental nos processos educativos e de massa, pois serão o lugar da formação profissional colaborando para formar a nova mentalidade: laica, técnica e racionalista, ou seja, a racionalidade técnica.

Nesse período a educação sofrerá uma profunda transformação. Em virtude de novos princípios, valores e ideais como o indivíduo, a liberdade e a produtividade, de uma cultura mais laica e realista, que vai sendo disseminada por essa nova classe social, a educação gradativamente se laiciza, favorecendo a formação das universidades "que viriam a tornar-se centros de elaboração cultural e de agregação de intelectuais, renovando radicalmente a transmissão cultural e o modelo de cultura (que se torna mais racionalista, mais científica, mais técnica também)". (Cambi, 1999, p. 152).

De acordo com Cambi (1999), nesse contexto a família, seja da área agrícola ou urbana é pouco estruturada, assim como a educação, no entanto, tem estreita continuidade com a vida social.

> [...] a família cria os filhos, destina-os a um papel na sociedade, controla-os de modo autoritário, mas não os reveste de cuidados e projetos, não os põe no centro da vida familiar, entrelaçando-os num tecido educativo minucioso e orgânico (como ocorrerá na família burguesa moderna)". (Cambi, 1999, p. 176).

Nesse cenário a criança é, ainda, uma figura marginal, afinal não se apegavam muito a algo que era considerado uma perda eventual. E isso se altera, conforme verificamos com Ariès (1986), apenas no século XIII. A educação delas se dava, de acordo com Cambi (1999), na oficina, aprendendo uma técnica e um ofício ou em práticas religiosas que poderiam acontecer na igreja, aprendendo como viver em um mundo sob um código moral. Ao lado da figura marginal da criança estava a figura da mulher, porém, ao mesmo tempo que era marginalizada era exaltada pela ideologia cristã. Um período de muitas contradições que desemboca no século XIV, um século de crises. A Idade Média entra em crise

> [...] quando a Europa se laiciza economicamente (com a retomada do comércio) e politicamente (com o nascimento dos Estados nacionais e sua política de controle sobre toda sociedade), mas também ideologicamente, separando o mundano do religioso e afirmando sua autonomia e centralidade na própria vida do homem; quando a Europa – que, convém lembrar, é uma construção medieval, promovida pela fé cristã e pela ideia do Império – se abre para o mundo [...] redescobrindo o valor autônomo do pensamento e da arte. (Cambi, 1999, p. 196).

Nasce, então, conforme relata Cambi (1999), a chamada modernidade (1453 - 1789) que traz uma revolução geográfica, econômica, política, social e cultural. Geográfica porque com as viagens de descobrimento desloca-se o eixo da história do Mediterrâneo para o Atlântico, do Oriente para o Ocidente; econômica por fazer emergir uma economia de intercâmbio de mercadoria que vai gerar o sistema capitalista; política devido ao surgimento do Estado moderno em que se tem um poder centralizado que se distribui capilarmente pela sociedade através das instituições de controle; social por ser responsável pelo nascimento de uma nova classe: a burguesia e, por fim, cultural por favorecer a laicização e o racionalismo que implicará profunda transformação na educação. E dessas transformações vai emergindo um novo homem, "laico, civil e faber", um homem que não nega Deus, mas sente-se senhor da própria história.

Das instituições educativas, duas sofrem profundas transformações: a família e a escola. De acordo com Ariès (1986) essa mudança é atribuída ao surgimento do "sentimento de infância", a partir do século XVI. Em virtude desse sentimento a família passa a separar a criança da sociedade de modo que a infância se transforma em um lugar de cuidados e para tal se torna fundamental um espaço educativo para ampliar esses cuidados. Esse sentimento também será responsável pela preocupação psicológica e de ordem moral que fundamentará a pedagogia moderna.

A modernidade é, conforme aponta Cambi (1999), marcada pelo declínio do modelo pedagógico metafísico-religioso e ascensão de novos paradigmas, modelos empiristas, sócio-políticos e científicos delineando uma pedagogia cada vez mais complexa e dinâmica, marcada por uma antinomia entre conformação e emancipação. Por um lado reclama a formação do indivíduo como um sujeito livre (do poder do Estado) e autônomo e, por outro, objetiva a formação do homem social, que deve reproduzir a sociedade, através do controle sendo uma escola de conformação.

A partir do século XVI, cada vez mais, vai se delineando uma sociedade disciplinar que exerce vigilância sobre o indivíduo e, assim, a escola moderna "instrutiva, planificada e controlada em todas as suas ações, racionalizada nos seus processos" (Cambi, 1999, p. 245), assume um papel social e civil, funcionando como "aparelho ideológico". Ainda nesse século, devido as mudanças econômicas, sociais e aos movimentos de resgate do cristianismo na sua origem, irrompe um movimento de reforma político-religiosa e cultural, a Reforma Protestante. Lutero (1483-1546) propõe uma instrução para formar o cidadão, ele organiza a escola colocando no centro a figura do mestre, o qual deve equilibrar amor e severidade. Nasce a proposição de uma relação direta com o Divino, questionando a autoridade da igreja. Na Holanda Erasmo de Rotterdã (1466-1536) propõe como finalidade da educação o cultivo da razão e assevera como isso requer tempo, propondo iniciar a intervenção educativa aos três anos e não aos sete, respeitando as características naturais da criança. E nesse momento é de grande importância o papel do professor e dos pais. Erasmo de Rotterdã, além de elaborar o sistema didático mais completo se preocupa, apontando soluções, com problemas fundamentais da pedagogia como: "atenção à infância, promoção da educação pública e formação de educadores". (Cambi, 1999. p. 255). O movimento de reforma contribui para que o processo educativo não fosse mais exclusivo da igreja, angariando outros agentes na educação que não abarcava a família ou os religiosos.

Essa movimentação desemboca no Concílio de Trento (1546-1563), conhecido como o movimento de contrarreforma, que objetivava barrar as iniciativas reformadoras e difundir a religião católica por todos os cantos do mundo. Para tal organiza instituições educativas para formar os eclesiásticos e os jovens, descendentes dos dirigentes com normas rigorosas para moldar as consciências e os comportamentos levando-os a uma obediência cega e absoluta às autoridades religiosas e civis, em todas as relações sociais, ao pai na família ou ao mestre na escola, por exemplo. Entre essas ações educativas a

ordem dos jesuítas, fundada por Santo Inácio de Loiola (1491-1556), uma ordem "militar" e missionária, coloca em prática os princípios da Contrarreforma, fundando colégios na Europa e por todo mundo, primeiramente para religiosos, depois também para os leigos.

Os colégios são organizados a partir da *Ratio Studiorum*, "constituído por uma rígida norma que abrange toda a organização da vida do colégio e dos estudos: desde as funções dirigentes [...] até as disposições didáticas relativas aos professores e estudantes [...] e às várias disciplinas ensinadas" (Cambi, 1999, p. 261). Além de explorar os clássicos gregos e latinos, novos elementos são incorporados ao currículo delineando um currículo diferente do proposto pela escola humanística clássica: "O espírito estético e arcaizante deve dar lugar ao espírito científico" (Cambi, 1999, p. 210); a educação deve valorizar além da palavra e do pensamento a técnica; a educação não objetiva mais formar o cristão, como na Idade Média, mas deve cuidar da formação do cidadão, "se constrói um currículo formativo que dá amplo espaço às letras e às artes, à moral e à fé, à ginástica e à ciência". (Cambi, 1999, p. 235). É um sistema educativo rigoroso e organizado sob uma severa disciplina com a finalidade de restituir o controle e fundamentará a escola moderna laica e estatal.

Esses movimentos impulsionam o aparecimento de intelectuais por toda Europa marcando uma segunda fase do humanismo – o Renascimento. Entre esses intelectuais as contribuições de Vives (1492-1540) que aponta a importância da psicologia da educação com a necessidade de estudar a mente da criança para que elas tenham um conteúdo adaptado; de Rabelais (1493-1553) que tem por base um homem livre e aberto aos prazeres e aventuras e os estudos humanísticos e clássicos, e de Montaigne (1533-1592), o qual objetiva uma educação individual e prática, respeitando a psicologia do educando com a finalidade de formar um homem crítico e pautado nos princípios morais. Esse autor faz uma crítica à educação autoritária da época e à educação desvinculada da experiência concreta.

Trata-se de uma sociedade que passa a compreender a potência do indivíduo. De acordo com Cambi (1999) esse século é marcado por uma "pedagogia utopista que à luz de ideais reformadores, vem conjugar o modelo de homem perfeito e harmônico, típico da pedagogia humanística, com a projeção de uma ideal sociedade justa" (1999, p. 273), não só a partir da concepção de liberdade e de uma moral pautada em princípios sociais e civis, mas em vista de uma renovação científica e um progresso tecnológico.

Esses movimentos operam mudanças significativas que marcarão o século XVII como um século contraditório e confuso por ser marcado por contribuições diversas e divergentes, no entanto, um século "de uma nova visão de mundo e de uma nova concepção de saber" (Cambi, 1999, p. 300), um momento marcado por profundas mudanças em virtude da revolução científica: mudanças significativas na astronomia com Copérnico, na física com Galileu e Newton, e, no pensamento, o racionalismo com as teses de Bacon e Descartes. Descartes rompe com a Idade Média que concebia o homem como subalterno de Deus. Agora o homem não precisa recorrer a qualquer tipo de transcendência (mítica ou teológica). Coloca o pensamento como ponto de partida, único capaz de resistir às ilusões dos sentidos, e refuta a tradição, o passado, a memória. Apresenta, de acordo com Cambi (1999, p. 302), uma nova concepção de mente, "a mente é *cogito*, pensamento autoconsciente, autoevidente e organizado analiticamente segundo a mecânica das ideias claras e distintas que se agregam de modo lógico, seguindo as regras da não-contradição e da implicação", e esta passa a ser base da ciência da natureza; enquanto que Bacon (1561-1626) propõe um novo modelo de saber: observador, empírico e a partir do método indutivo. Essas concepções produzem uma visão da natureza a partir da objetividade e constituirão a base do método científico que fará deste século, um momento marcado pela valorização da razão, da psicologia e cada vez mais do social e civil em detrimento do religioso. A autoridade do indivíduo pautado na própria razão vai substituindo a autoridade religiosa e essas transformações operarão profundas mudanças na educação.

> [...] a escola se renova através do colégio, das classes organizadas por idade, da socialização dos programas e dos métodos, da modernização dos *curricula*; a igreja se organiza cada vez mais como espaço educativo e instrutivo desenvolvendo uma função social cada vez mais extensa. Outra instituição educativa e deseducativa será, depois, a manufatura ou a fábrica, que veio transformar a mente do trabalhador, a sua ideologia, a própria consciência de si, vindo então a desenvolver uma função de "formação". (Cambi, 1999, p. 279).

Nasce, então, a escola moderna laica, racionalizada, valorizada na sua função social e civil, minuciosamente organizada e administrada pelo Estado. A condução da formação agora deve ser incumbência do Estado e de profissionais preparados para uma atuação mais condizente com as demandas dessa sociedade que está em transformação.

Nesse contexto é importante olhar para as contribuições de Comenius (1592-1670) que propõe uma educação universal, sem distinção de sexo ou classe social, centrada no homem, no próprio raciocínio e no desenvolvimento social. Sua pedagogia é carregada

de uma conotação ético-religiosa e utópica, pois se baseia numa concepção de homem e de natureza como manifestações de um desígnio divino e almeja a partir da educação uma reforma geral da sociedade. Para tal delineia sistematicamente questões fundamentais da educação incluindo os aspectos gerais e específicos da didática em um método que objetiva ensinar tudo a todos e ensinar as mesmas disciplinas com gradual nível de aprofundamento nas diferentes fases e graus, e, ainda, propõe uma educação sem severidade e coerção. Para Comenius (1985) a educação deve começar o mais cedo possível, na infância, por preparar o terreno da inteligência e porque a criança ainda não foi contaminada pelos "pensamentos vãos" e costumes mundanos. Ele deposita na infância a esperança de toda reforma.

Ainda no século XVII, abarcado por uma diversidade de modelos pedagógicos, importa citar algumas contribuições relevantes para a educação. Uma delas é a contribuição de Fénelon (1651-1715) nos meandros da nobreza, que a partir da psicologia da criança, dá uma centralidade aos jogos e histórias no processo educativo propondo uma educação sem repreensões e indireta. Para ele a instrução para as crianças deve acontecer misturada com as brincadeiras e com a contação de histórias, a partir das fábulas, em diversas situações, estimulando a atenção e aproveitando da curiosidade para alcançar os fins educativos. Para a educação do povo tem a contribuição de La Salle (1651-1719) que por meio de práticas religiosas rigorosas, reguladas por severas punições, objetiva instruir todos os jovens, que assumiram a religião reformada e intentam se dedicar ao ensino. Para tal cria a escola normal para a formação de mestres. E numa perspectiva mais diversificada tem a contribuição de Francke (1663-1727) que funda instituições escolares para as diferentes classes sociais e em diferentes graus de ensino, pautadas em uma rígida disciplina e na oração, como nas escolas de La Salle, no entanto, valoriza o sentimento.

Reagindo contra o racionalismo emergirá no final do século XVII e início do século XVIII o empirismo que toma a experiência dos sentidos como fonte de conhecimento. Considerado o pai do empirismo Locke (1632-1704) submete toda afirmação à prova da experiência. "Teórico da tolerância move uma constante e dura polêmica contra o autoritarismo e as punições corporais como métodos educativos, exaltando em compensação, os princípios da liberdade e da autonomia dos educandos". (Cambi, 1999, p. 316). Além disso, propõe alguns princípios fundamentais para o processo educativo: propõe a centralidade da experiência que desenvolve a curiosidade

das crianças; apresenta como meio de ensino o "raciocinar com as crianças" e prioriza a formação prático-moral em relação à intelectual. Importante salientar que se trata da educação do indivíduo burguês (*o gentleman*). Outro pensador, opondo-se ao racionalismo com importantes contribuições à pedagogia, é o historicista Vico (1668-1744) que apresentará uma concepção de infância diferenciada da idade adulta, não racional e dominada pela fantasia. O empirismo e o historicismo de Vico serão base de modelos pedagógicos do futuro incluindo a contemporaneidade.

Alguns aspectos da teoria de Locke serão retomados pela teoria psicológica de Condillac (1715-1780), para o qual a base da formação é sensacionista, parte das sensações, caminhando do simples ao complexo, e também será retomada por Rousseau (1712-1778) que a partir de uma crítica à pedagogia da época, renovará a concepção pedagógica propondo uma nova concepção de infância e uma nova postura pedagógica.

Rousseau parte de uma concepção de homem natural, racional e moral para propor uma educação, em primeira instância, para a formação do homem em si mesmo, e, nesse contexto, coloca a criança no centro da sua teoria focando uma educação que respeite o ritmo e as características específicas de cada idade. Nesse processo "[...] o verdadeiro preceptor é o pai" (Rousseau, 2004, p. 26). No entanto, o próprio autor reconhece que poucos pais possuem condições de dedicar-se integralmente a essa tarefa e, por isso, é necessário a figura do preceptor, que assume uma espécie de paternidade pedagógica. O preceptor que deve substituir parcialmente o pai no processo formativo, deve ser um guia discreto que organiza as condições para que a criança aprenda por meio de suas próprias experiências.

Trata-se de uma pedagogia que não deve ter a intervenção do educador na aprendizagem, a qual deve ocorrer em contato com "a natureza", com "as coisas" e sem a intervenção dos homens. Rousseau assevera: "Nunca lhe ordeneis nada, qualquer coisa que seja, absolutamente nada. Não o deixeis nem mesmo imaginar que pretendeis ter alguma autoridade sobre ele". (Rousseau, 2004, p.93). A autoridade pedagógica existe, porém, assume uma forma indireta, fundada na condução do ambiente educativo e não na imposição arbitrária da vontade do mestre e ela opera sem visibilidade. Trata de uma pedagogia que visa tornar o educando progressivamente capaz de governar-se a si mesmo. O preceptor deve compreender a natureza da criança, respeitar as etapas do desenvolvimento infantil e controlar cuidadosamente as circunstâncias nas quais a criança

age, de modo que ela aprenda pelas consequências naturais de seus atos, revelando um paradoxo: a autonomia da criança é construída mediante uma direção pedagógica rigorosa que se desdobra sem visibilidade.

Dessa forma, a autoridade do preceptor aproxima-se da autoridade paterna, mas não se fundamenta apenas na tradição ou no poder familiar. Ela deve estar orientada para a finalidade educativa de formar um sujeito autônomo. Rousseau relaciona pedagogia e política para a reforma do homem e da sociedade propondo uma pedagogia negativa e indireta para a "renaturalização" do homem.

Será o século XVIII, através dos iluministas, responsável pela renovação da educação, em que se concluirá o processo de laicização, característico da modernidade e esse momento será, sobretudo, marcado pelo princípio da liberdade, das classes sociais e dos indivíduos fazendo florescer o indivíduo, um novo sujeito social. É também um século de reformas políticas "através da afirmação de novas classes, de novos povos, de novos modelos de Estado e de governo" e cultural.

É o momento da difusão do livro[54] que provoca o aumento do número de leitores emergindo um novo perfil, o de intelectual, que será figura central na contemporaneidade. Eles assumem a função educativa e suas produções funcionam como guia de toda a sociedade civil. Nesse contexto será potencializado o problema educativo e à educação será delegada a função de formar o sujeito social e civilizado. A educação

> Emancipa-se dos modelos religioso-autoritários do passado, visa à formação de um homem como cidadão e capaz de ser *faber fortunae suae*, que não atribui a outros (a castas sacerdotais, a ordem sociais) o papel de guia da sua formação, mas o reivindica para si próprio, sublinhando a liberdade desse processo e pondo nela o seu valor final e supremo. Nem livros (a Bíblia), nem figuras (o Pai, o Padre, o Rei), nem saberes (a teologia, a metafísica) são mais os diretórios dogmáticos dos processos de formação: estes pertencem ao indivíduo, a um indivíduo ativo na sociedade, mas dinamicamente ativo e tendente a alcançar para si próprio sempre maior autonomia. (Cambi, 1999, p. 326-327).

Entre os intelectuais e inovadores de destaque o materialista Kant (1724-1804), que, de acordo com Cambi (1999), realizará através da crítica da razão uma revisão crítica dos fundamentos do saber e das ações iluministas. É um autor que bebe no naturalismo de Rousseau para elaborar sua concepção de infância e delinear as ações do educador, no

[54] De acordo com Cambi (1999, p. 329) nesse momento surgem as livrarias "ponto de encontro entre os leitores, lugar de reunião, de intercâmbio de ideia" e para os pobres as bibliotecas circulantes e os clubes livreiros.

entanto, acentua a contraposição entre natureza e moralidade colocando essa última como o fim da educação. O que distingue a sua pedagogia das outras é sua forte conotação ética. O progresso da humanidade se realiza através de uma educação moral, pela educação de um adulto, com centralidade na disciplina e na autoridade de uma geração sobre a outra, o que, de certa forma, se opõe ao naturalismo e à autonomia, ou seja, para Kant o sujeito moral é o centro da renovação pedagógica.

A contemporaneidade é, conforme aponta Cambi (1999), a época das revoluções, um período marcado por movimentos renovadores de ordem política, social, étnica e tecnológica. Com a Revolução Francesa em 1789 "pôs em ação um intenso trabalho educativo que devia desenvolver nos indivíduos a consciência de pertencer ao Estado, de sentir-se cidadão de uma nação, ativamente partícipes dos seus ritos coletivos e capazes de reviver seus ideais e valores" (Cambi, 1999, p. 367), ou seja, são organizados espaços para integrar o indivíduo na coletividade. Um momento marcado por várias reformas significativas na direção da construção de um novo imaginário e da realização de um sistema escolar uniforme, os quais difundiram em diversos países o ideal de uma educação laica, estatal e civil.

Outro fato de suma importância nesse período é a Revolução Industrial com o sistema de fábrica que faz emergir, além de uma nova classe social, o proletariado, um novo sujeito, o operário. Submetidos a condições desumanas de trabalho, são homens, mulheres ou crianças. Essas últimas são

> [...] desnutridas, macilentas, raquíticas, retardadas; muitas vezes – assim dizem as enquetes inglesas – nascem, vivem e morrem na fábrica, sem conhecer outra realidade a não ser aquela imunda e ensurdecedora das oficinas. Estamos diante de uma infância expropriada de qualquer direito, à saúde, à educação, ao crescimento: direitos elementares que o sistema de fábrica anula de maneira total e sistemática. (Cambi, 1999, p. 370-371).

Diante desse cenário serão reivindicadas melhores condições de trabalho por intelectuais, políticos e pela própria classe operária, o que vai caracterizando esse período também como a época dos direitos: "direitos do homem, do cidadão, da criança, da mulher, do trabalhador, depois das etnias, das minorias, dos animais e da natureza". (Cambi, 1999, p. 373). A revolução industrial impõe à sociedade contemporânea novos desafios que levaram a pedagogia desse período a estreitar radicalmente a relação entre instrução e trabalho, que se manifestou sob diferentes perspectivas, colocando como central ora o trabalho, ora a instrução. No século XIX esse acontecimento ocupará a

reflexão sociológica sobre educação em Marx, Comte e Weber que se estendeu ao século XX, apesar das teorias cognitivistas.

A idade contemporânea é também a idade das massas que se movimentam com o intuito de apropriar ou condicionar o poder e, em contrapartida, é também dos mecanismos de controle da massa. É ainda a época da democracia, com a organização do Estado, com o respeito pelas liberdades individuais, com o desenvolvimento de uma teoria que defende a igualdade de oportunidade. É o momento em que emerge um sujeito autônomo, político e com opinião, o que favorece os espaços como clubes, salões e livrarias para troca de ideias.

Cambi (1999) retrata que nesse momento os processos educativos têm uma conotação ideológica e neles escorrem, cada vez mais, as finalidades coletivas. Na pedagogia torna-se central a relação entre e educação e sociedade em relação também com a questão ideológica que ora se apresentará como reprodutora e ora como emancipatória.

Outra questão importante apontada pelo autor que caracteriza essa época é a invasão no campo da teoria de novos sujeitos, sobretudo três: a criança, que desde a modernidade passava a ser vista de modo diferente, passa a ser o centro da pedagogia em virtude da sua especificidade psicológica e da sua função social e antropológica[55], a mulher e o deficiente.

> A infância foi vista como uma idade radicalmente diferente em relação à adulta, submetida a um processo evolutivo complexo e conflituoso, emotivo e cognitivo, portadora, porém, de valores próprios e exemplares: da fantasia à igualdade, à comunicação. Assim, a criança tornou-se o sujeito educativo por excelência, reclamando uma rearticulação das instituições educativas, reclamando o 'jardim-de-infância' ao lado da escola, porque é justamente na idade pré-escolar que se desenvolve o germe da personalidade humana. (Cambi, 1999, p. 387).

Para a mulher passa-se a pensar uma instrução específica para separá-las do contexto masculino, e o deficiente (físico ou mental, retardado ou mutilado, leve ou grave) deve ser recuperado, a princípio por teorias embasadas na valorização dos sentidos, como a de Montessori, e, posteriormente, pela psiquiatria infantil e psicanálise. O surgimento desses sujeitos vai delineando um contexto menos homogêneo e mais

[55] Infância responsável pela renovação do homem.

conflituoso, o que implicará em uma revisão da pedagogia e, consequentemente, em uma pedagogia mais crítica.

A educação, em virtude da sua centralidade política e social, foi responsabilizada pelo desenvolvimento social. Ela se torna um mito devendo formar, ao mesmo tempo, o indivíduo e o cidadão, e, a partir dessa perspectiva, delineou-se ao longo do século XIX práticas educativas ora democráticas, ora socialista e outras totalitárias na direção da ideia do "mito da educação" que, a partir do século XX, entra em declínio por se revelar, como assevera Cambi, (1999) mistificador e autoritário. Ao lado desse mito outro mito dominou a educação: o "mito da infância" (Cambi, 1999, p.392) com o puerencentrismo pedagógico de Rousseau, Dewey, Claparède, colocando a criança no centro do processo de ensino-aprendizagem e depositando nela a esperança do homem novo. Os mitos "reconfirmam a cisão entre conformação e emancipação também na pedagogia contemporânea, radicalizando-a até os limites da projeção utópica". (Cambi, 1999, p. 394).

No século XVIII a escola é, assim, delineada enquanto principal fator de renovação social e a partir da obrigatoriedade e gratuidade, vai ser, então, marcada por uma renovação a fim de "torná-la funcional para a sociedade industrial, democrática, de massa, etc.[...] Tratou-se de atualizar a escola por organização-gestão, por programas, por modelos culturais a uma sociedade nova que se configurava como produtiva, pluralista, aberta" (Cambi, 1999, p. 398), atribuindo à ela papel central para a vida social e delegando-lhe o papel de fortalecimento da vida coletiva, através de uma ambígua função de reprodução e emancipação.

A educação adentra o século XIX caracterizando-se por uma revolução cultural, o Romantismo, e também por uma ideologização mais radical. O romantismo pedagógico alemão fez amadurecer

> [...] uma nova consciência educativa (social e histórica, ligadas às necessidades do povo e aos objetivos da nação e/ou Estado, mas também relativa ao 'comportamento educativo e docente' capaz de agir para a liberdade do aluno, harmonizando autoridade e liberdade, nutrindo-se de conhecimento psicológico e de 'amor penseroso') e uma imagem igualmente nova dos dois maiores agentes educativos: a família, que deve reorganizar-se em torno de seu próprio papel educativo [...], e a escola, que deve tornar-se escola de todos e para todos, capaz de formar ao mesmo tempo o homem e o cidadão, organizada segundo perfis – profissionais e educativos – diferentes, mas justamente por isso capaz de agir em profundidade no tecido social. (Cambi, 1999, p. 416).

No clima do romantismo a pedagogia delineia modelos distintos, que vão desde os mais conservadores aos progressistas e revolucionários em torno de uma ideologia da liberdade.

Na Alemanha, Pestalozzi (1746-1827), herdeiro do naturalismo de Rousseau, na busca por promover uma formação integral do ser humano, desenvolve uma concepção de educação que articula a valorização da natureza infantil com uma preocupação moral, social e política. Ele toma como ponto de partida a experiência concreta da criança e sua capacidade intuitiva de apreender a realidade. O método intuitivo, núcleo de sua pedagogia, pressupunha que o conhecimento deveria partir da observação direta dos objetos e fenômenos para, posteriormente, alcançar a elaboração conceitual e linguística, respeitando as etapas naturais do desenvolvimento infantil. Para além do pensamento rousseauniano que atribui à educação uma função social e emancipatória, Pestalozzi "reativa uma noção espiritual de educação (animada pelo amor)", mas também se engaja nas problemáticas sociais e políticas da própria educação" (Cambi, 1999, p. 416), compreendendo a formação como instrumento de transformação social orientado pelos ideais de liberdade, igualdade e participação coletiva. Nessa concepção pedagógica a autoridade educativa não se fundamenta na coerção, mas na relação afetiva e moral estabelecida entre educador e educando, assumindo o papel de mediação necessária para o desenvolvimento da autonomia e para a inserção crítica do sujeito na vida social.

Cambi (1999) aponta que a pedagogia romântica atinge seu ápice com Friedrich Fröebel (1782-1852) que se destaca pela sua concepção de infância, a sua organização dos "jardins de infância" e seu método para a primeira infância. Apresenta uma "infância como idade criativa e fantástica, que deve ser 'educada' segundo suas próprias modalidades" (Cambi, 1999, p. 426-427) e sua atividade específica é o jogo organizado e orientado por uma professora especializada nos "jardins de infância".

Nesse período duas concepções emergiram entre os mestres alemães contrapondo-se ao romantismo pedagógico, procurando responder às limitações de uma concepção educativa excessivamente centrada na espontaneidade da natureza infantil e na valorização do desenvolvimento interior do sujeito. A primeira é o historicismo de Hegel (1770-1831) que representou uma importante inflexão teórica ao deslocar o foco da educação da individualidade natural para a inserção do indivíduo no processo histórico objetivo. A perspectiva de Hegel atribui à educação a tarefa de elevar o sujeito à

universalidade da cultura, da razão e da vida ética. Conforme destaca Cambi (1999), a formação humana é compreendida como um processo de mediação entre o indivíduo e o espírito objetivo, materializado nas instituições sociais, políticas e culturais. “O desenvolvimento da consciência passa da naturalidade à objetividade do espírito mediante um contato cada vez mais rico e amplo com a realidade histórico-social”. (Cambi, 1999, p. 428). A educação assume, assim, uma função histórica, pois possibilita que o sujeito ultrapasse sua condição imediata e particular para integrar-se ao patrimônio cultural produzido pela humanidade. Nesse sentido, a autoridade educativa adquire legitimidade ao representar a mediação necessária entre a subjetividade infantil e os valores universais da vida social.

A outra é o realismo de Friedrich Herbart (1776-1841) para o qual a educação deve fundamentar-se em princípios científicos, psicológicos e éticos capazes de orientar racionalmente o processo formativo. “À luz das indicações da psicologia e da ética, chega-se a determinar o “governo” da criança, que abrange pais e educadores e implica, ao mesmo tempo, uma relação de autoridade e de amor”. (Cambi, 1999, p.433). Sua proposta pedagógica, segundo Cambi (1999), confere à educação um caráter sistemático e metodologicamente organizado, atribuindo ao educador um papel central na condução da formação moral do aluno, antecipando Freud quanto a substituição do pai pelo professor, como bem observa Zuin (2015). Diferente da perspectiva romântica, que valorizava a liberdade natural da criança, Herbart entendia que o desenvolvimento ético dependia da intervenção do professor (que deve ocupar uma posição superior ao aluno), responsável por organizar atividades educativas que ampliassem o círculo de ideias e interesses dos educandos. A autoridade pedagógica, nesse contexto, não se justifica pela imposição arbitrária, mas pelo domínio do conhecimento e pela capacidade de orientar a formação moral e intelectual do estudante. Dessa forma, a pedagogia herbartiana inaugura uma concepção de ensino baseada na instrução educativa, na disciplina e na direção consciente do processo formativo, antecipando discussões sobre a constituição da pedagogia como ciência.

Quanto à ideologização a pedagogia se movimenta entre dois modelos que se contrapõem, o positivismo e o socialismo, os quais representam a oposição de classes no centro da sociedade industrial e os distintos valores da burguesia e do proletariado. No primeiro as concepções pedagógicas propõem uma educação voltada para a ordem social,

o progresso científico e a formação de indivíduos adaptados às exigências da sociedade industrial moderna.

> O positivismo exalta a ciência e a técnica, a ordem burguesa da sociedade e seus mitos (o progresso em primeiro lugar), nutre-se de mentalidade laica e valoriza os saberes experimentais: é a ideologia de uma classe produtiva na época do seu triunfo, que sanciona seu domínio e fortalece sua visão do mundo. (Cambi, 1999, p. 466).

A educação é o "meio primário para operar uma evolução no sentido laico e racional da vida coletiva". (Cambi, 1999, p. 467). Nessa perspectiva teórica Auguste Comte (1798-1857) atribui à educação a função de consolidar a coesão social por meio da transmissão sistemática dos conhecimentos científicos e dos valores necessários à manutenção da ordem e para tal a educação deve tornar-se "ciência". Já Emile Durkheim (1855-1917) concebe a educação como um fenômeno social estruturante. A educação não se limita à transmissão de conhecimentos, mas é um instrumento de socialização e integração social, fundamental para a manutenção da coesão e da ordem na sociedade.

> A educação é um aprendizado social por parte do indivíduo e um meio para conformar os indivíduos às normas e valores coletivos por parte da sociedade, além de ser o instrumento para perpetuar nas gerações mais jovens as tradições e conquista de um determinado nível de desenvolvimento social e cultural atingido por um povo. (Cambi, 1999, p. 469).

Através do processo de socialização metódica a criança interioriza os princípios morais e coletivos que sustentam a vida em sociedade. A educação deve, então, inculcar hábitos, disciplina e valores morais que assegurem a integração do indivíduo na sociedade, preparando-o para o exercício de seus papéis sociais. Nas concepções positivistas a autoridade constitui um elemento fundamental para a formação dos indivíduos e para a manutenção da ordem social. Em Comte, a autoridade pedagógica encontra sua legitimidade no saber científico e na necessidade de formar sujeitos capazes de contribuir para a estabilidade e o progresso da sociedade, cabendo ao educador a transmissão desses saberes aos educandos. Em Durkheim o professor não representa apenas uma autoridade individual, mas a própria autoridade moral da coletividade.

No socialismo, que desenvolve uma crítica radical às desigualdades produzidas pela sociedade burguesa e pelo capitalismo industrial, a educação tem um papel central no processo de transformação social e emancipação humana. Conforme destaca Cambi (1999), as reflexões pedagógicas vinculadas ao socialismo buscaram superar a separação

entre trabalho intelectual e trabalho manual, concebendo a formação humana como um processo integral voltado para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

> O socialismo é a posição teórica (científica) da classe antagonista, que remete aos valores "negados" pela ideologia burguesa (a solidariedade e a igualdade, a participação popular no governo da sociedade) e delineia estratégias de conquista do poder que insistem sobre as contradições insanáveis da sociedade burguesa (principalmente entre capital e trabalho) delineando uma sociedade "sem classes". (Cambi, 1999, p. 466).

Nessa perspectiva teórica o pensamento de Karl Marx (1818-1883) insere a educação no interior das contradições históricas e materiais da sociedade capitalista, compreendendo-a como uma prática inseparável das relações de produção e da luta de classes. A crítica marxiana dirige-se à educação burguesa por reproduzir a divisão social do trabalho e contribuir para a manutenção das desigualdades sociais. Em oposição, Marx defende uma formação capaz de integrar trabalho intelectual e trabalho manual, superando a fragmentação imposta pelo capitalismo. Uma educação

> [...] que reúna em si as atividades tanto manuais como intelectuais e supere, assim, a divisão histórica do trabalho, dando vida a uma personalidade harmônica e completa, que se exprime como "universalidade e onilateralidade das relações e capacidades" humanas voltadas tanto para o plano produtivo quanto para o consumo e da fruição, harmonizando assim "tempo de trabalho" e "tempo livre". (Cambi, 1999, p. 483).

A educação assume, assim, um papel emancipatório, voltado para a constituição de sujeitos capazes de compreender criticamente as condições históricas de sua existência e atuar na transformação da realidade social.

Friedrich Engels (1820-1895), em estreita articulação com Marx, desenvolve uma crítica às condições educacionais produzidas pela sociedade industrial, especialmente aquelas que submetem crianças e jovens à exploração do trabalho. Sua reflexão enfatiza a necessidade de uma educação politécnica que proporcione o desenvolvimento integral das capacidades humanas e prepare os indivíduos para uma participação consciente na vida social. A formação não deve restringir-se à aquisição de habilidades técnicas, mas promover a compreensão das relações sociais e históricas que estruturam a sociedade. Dessa forma, a educação é concebida como instrumento fundamental para a superação da alienação e para a construção de uma nova organização social baseada na igualdade e na cooperação.

Na perspectiva socialista, a autoridade educativa não se fundamenta na preservação da ordem social existente, como ocorre no positivismo, mas na formação de sujeitos capazes de compreender criticamente a realidade e atuar em sua transformação. Ela não se fundamenta na imposição hierárquica ou na mera transmissão de conhecimentos legitimados, como se realiza no positivismo, mas em sua função de mediador no processo de formação integral, apropriação crítica da cultura e na emancipação humana. Embora permaneça uma assimetria entre educador e educando, esta é concebida como condição transitória voltada ao desenvolvimento da autonomia e da participação consciente dos indivíduos na transformação da sociedade, articulando educação, trabalho e emancipação humana.

A educação do século XIX caracteriza-se, assim, por uma constelação de valores e modelos. Cambi (1999) aponta que, apesar do antagonismo dos modelos positivista e socialista, o novo clima de colaboração política entre as classes, no final desse século, provoca "interferências e superposições, fusões e entrelaçamentos" (Cambi, 1999, p. 466) entre os modelos, que será responsável pela eclosão de novas posições filosóficas e ideológicas no século XX.

Esse novo século é, conforme Cambi (1999) aponta, um momento de conflitos e inovações em vários aspectos: na economia, na política, no comportamento, na cultura e, na educação. Na economia se dá a afirmação do capitalismo monopolista e das suas tensões imperialista e também da afirmação do socialismo; na política tem o confronto entre democracia e totalitarismo; o comportamento é marcado por um individualismo exacerbado e pelo hedonismo; emerge o "homem-massa", cada vez mais padronizado; a escola, com forte ideal libertário, se abre à massa e se torna cada vez mais central na sociedade.

Até a revolução cognitivista, a pedagogia circula entre ativismo e marxismo. O primeiro movimento busca integrar pensamento e ação com as "escolas novas" (Cambi, p. 396) provocando uma transformação radical na educação. O ativismo coloca

> [...] no centro a criança, as suas necessidades e as suas capacidades; o fazer que deve preceder o conhecer, o qual procede do global para o particular e, portanto, amadurece inicialmente num plano "operatório", como sublimou Piaget; a aprendizagem coloca no centro o ambiente e não o saber codificado e tornado sistemático. (Cambi, 1999, p. 513).

De modo geral esse movimento reconhece o papel ativo da criança no processo educativo, valoriza o fazer dando centralidade às atividades manuais, toma o ambiente como fundamental para estimular a aprendizagem, aponta a socialização como necessidade essencial da criança no processo educativo e contrapõe-se ao autoritarismo da relação entre o adulto e a criança.

As Escolas Novas consolidam-se entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX como uma crítica à pedagogia tradicional centrada na transmissão de conteúdos de forma repetitiva e pouco criativa, na disciplina rígida e na autoridade unilateral do professor. Influenciada pelos avanços da psicologia, da biologia, da sociologia e pelas transformações políticas associadas à democratização das sociedades ocidentais, a Escola Nova desloca o foco do ensino para a criança valorizando seus interesses, necessidades, experiências e processos de desenvolvimento. Como destaca Cambi (1999), trata-se de uma verdadeira "revolução copernicana" na educação, pois a criança passa a ocupar o centro da ação pedagógica, substituindo o predomínio do professor e dos programas escolares.

Nesse contexto, destacam-se autores como Maria Montessori (1870-1952), que enfatiza a autonomia infantil e a preparação de ambientes favoráveis ao desenvolvimento espontâneo. Essa autora concebe a educação como um processo de autoformação, no qual a criança desenvolve livremente suas atividades, o que não deve ser confundido com espontaneísmo. Admite que a criança possui potencialidades próprias que devem ser estimuladas e embora o ambiente seja fundamental no processo de ensino-aprendizagem, ele assume papel secundário.

Outro autor é Édouard Claparède (1873-1940), que fundamenta a educação nas necessidades psicológicas da criança. Defende uma "educação funcional", organizada em função das necessidades, motivações e etapas de crescimento da criança. Para ele, o aprendizado torna-se efetivo quando responde a interesses reais do educando, respeitando sua atividade espontânea e seu desenvolvimento natural. Nessa perspectiva, a escola deve organizar-se "sob medida" objetivando processos de aprendizagem individualizados.

Ainda se destaca entre os autores da escola ativa Ovide Decroly (1871-1932) que propõe o "método global" que não parte da sílaba para as palavras e posteriormente para as frases, mas inversamente. A criança deve conhecer primeiro as coisas, depois as frases e, somente depois, as palavras. Esse autor defende que a atividade da criança é estimulada pelo interesse, caracterizado pelo vínculo estabelecido com suas necessidades

fundamentais, “de modo que, a atividade de estudo se organize segundo “centros de interesse” estreitamente ligados a essas necessidades fundamentais”. (Cambi, 1999, p. 528). A partir dessa proposição os processos de aprendizagem atravessam três momentos: a observação, a associação que organiza o ambiente, e a expressão que pode ser concreta (trabalhos manuais, modelagem e desenho) ou abstrata (leitura e escrita). Assim, “todo processo de simbolização deve ser aprendido através de um contato prolongado com a realidade e seus dados empíricos”. (Cambi, 1999, p.528).

E por fim John Dewey (1859-1952), considerado o modelo da escola ativa. Esse autor compreende a educação como experiência e defende a aprendizagem pela ação. Propõe uma educação atenta aos problemas da sociedade industrial e, por isso, reconhece o trabalho manual como fundamental no processo educativo. Porém, a escola não deve apenas “adequar-se às transformações ocorridas no âmbito do social, mas deve promover na sociedade um incremento progressivo de democracia” (Cambi, 1999, p. 551) a fim de formar para e na democracia. A escola deve assumir uma função social e democrática, preparando os indivíduos para participar ativamente da vida coletiva. A concepção pedagógica de Dewey desloca o foco para a experiência, a investigação e a resolução de problemas concretos, reconhecendo a criança como sujeito ativo da aprendizagem. “Assim é ao homem e à sua “inteligência criativa” que é confiado o desenvolvimento e o controle da experiência, mediante o uso da lógica”. (Cambi, 1999, p. 548). Dewey, propõe para alcançar seu objetivo o método científico, que se caracteriza como pesquisa e como uma organização racional da experiência.

No que se refere à autoridade pedagógica, a Escola Nova promove uma significativa reformulação de seu significado. Diferentemente da pedagogia tradicional, na qual a autoridade se fundamentava na posição hierárquica do professor, na obediência do aluno, e na transmissão do saber, os escolanovistas propõem uma autoridade baseada na orientação, na mediação e na organização de experiências educativas. O professor deixa de ser a figura central e exclusiva do saber para assumir a função de facilitador do desenvolvimento infantil, criando condições para que a criança participe ativamente da construção do conhecimento. Em Dewey, por exemplo, a autoridade passa a ser legitimada menos pela coerção e mais pela competência pedagógica e pela capacidade de promover a participação dos educandos.

A difusão do ativismo provocou, conforme Cambi (1999) aponta, “a assimilação de alguns de seus elementos fundamentais por parte de ideologias educativas bem distantes de seus pressupostos psicológicos e sociais como a pedagogia católica e marxista”. (Cambi, 1999, p. 526).

Entre as concepções pedagógicas marxistas desse período Cambi evidencia a influência de Antonio Gramsci (1891-1937) que, repensando os princípios marxistas, amplia a discussão sobre a função educativa ao relacioná-la à construção da hegemonia cultural e política. Para ele não é a partir da estrutura (a economia) que se transforma a realidade, mas a partir da superestrutura (a ideologia, a cultura), propondo assim, a escola de cultura e não a de tipo politécnico. Nessa proposição a autoridade do professor fundamenta-se na mediação crítica do processo educativo. O professor permanece como referência intelectual e cultural, porém sua função consiste em favorecer a apropriação crítica do conhecimento historicamente produzido, possibilitando que os estudantes compreendam as determinações sociais da realidade e desenvolvam consciência crítica. A relação pedagógica tende, portanto, a assumir um caráter dialógico e formativo, sem renunciar ao papel diretivo do docente na organização do ensino.

A pedagogia cristã constitui, conforme aponta Cambi (1999), uma importante vertente do pensamento pedagógico contemporâneo, especialmente como resposta às transformações culturais, políticas e científicas do momento. Em oposição tanto ao positivismo quanto às correntes materialistas, essa perspectiva reafirma a centralidade da pessoa humana, concebida como um ser dotado de dignidade, liberdade e vocação transcendente. A educação deixa de ser entendida apenas como instrução ou adaptação social e passa a ser concebida como um processo integral de formação da pessoa, envolvendo as dimensões intelectual, moral, espiritual, afetiva e comunitária. Essa renovação da pedagogia cristã busca dialogar com os desafios sem abandonar seus fundamentos antropológicos e éticos, enfatizando a formação da consciência, da responsabilidade e do compromisso com o bem comum. Nessa vertente cristã a autoridade do educador encontra sua legitimidade na responsabilidade de orientar o processo formativo, oferecendo referências intelectuais, éticas e humanas que favoreçam o amadurecimento da liberdade do educando. Trata-se de uma autoridade exercida como mediação, fundamentada na competência, no testemunho e no reconhecimento da dignidade da pessoa, tendo como finalidade conduzir o aluno à autonomia e à formação da consciência moral.

Em contrapartida emergem as pedagogias dos regimes totalitários que se apresentam como instrumento de controle político, ideológico e cultural. Esses atribuíam à escola a função de formar o "novo homem" de acordo com os valores e objetivos do regime. A educação perde sua autonomia e passa a operar como mecanismo de doutrinação, uniformização das consciências e legitimação do poder, restringindo o pensamento crítico e subordinando a formação humana aos interesses políticos. Cambi (1999) destaca que embora os regimes fascista, nazista e stalinista apresentassem diferenças ideológicas, compartilhavam características comuns no campo educacional: forte centralização estatal, controle dos currículos, instrumentalização dos professores, exaltação do nacionalismo ou da ideologia oficial, militarização da infância e da juventude e utilização da propaganda como recurso pedagógico. A infância passa a ser considerada um espaço estratégico para a consolidação do regime, justificando a intensa intervenção do Estado sobre a escola, a família e as organizações juvenis. A educação deixa de priorizar o desenvolvimento da autonomia intelectual para privilegiar a obediência, a disciplina, a lealdade ao líder e a conformidade com a ordem estabelecida.

Nesse contexto, a autoridade do professor já não decorre de sua competência intelectual ou de sua função formativa, mas de sua condição de representante da autoridade política e ideológica do Estado. A relação pedagógica torna-se essencialmente vertical, autoritária e disciplinadora, orientada pela obediência e pela transmissão de verdades consideradas absolutas e incontestáveis. O diálogo, a pluralidade de ideias e o exercício da crítica são substituídos pela imposição de valores oficiais.

Cambi (1999) relata que no final dos anos 50 o ativismo foi submetido a uma revisão radical que provoca mudanças nos modelos educativos na segunda metade do século XX, em âmbito mundial. Uma das transformações mais significativas da pedagogia foi sua passagem de uma identidade predominantemente filosófica para uma identidade científica, fundamentada na interlocução com diferentes campos do conhecimento, especialmente a psicologia, a sociologia da educação e as ciências humanas. A pedagogia deixa de se orientar apenas por princípios abstratos acerca dos fins da educação e passa a apoiar-se na investigação experimental dos processos educativos, da aprendizagem e das relações entre escola e sociedade. A centralidade da psicologia desloca o foco para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e comportamental do educando, enquanto a sociologia da educação evidencia os condicionantes sociais, culturais e

políticos da escolarização, questionando a pretensa neutralidade da instituição escolar. Paralelamente, os processos de descolonização ampliam o horizonte pedagógico ao problematizar o eurocentrismo e incorporar novas demandas culturais, sociais e políticas, vinculadas à emancipação dos povos e ao reconhecimento da diversidade. Como resultado dessas transformações, delineiam-se novas concepções pedagógicas, entre as quais se destacam as pedagogias de tipo cognitivistas e tecnológicas e se realiza a passagem da pedagogia às ciências da educação.

> No século XX, de fato, desenvolve-se enormemente a pedagogia experimental, nascem disciplinas novas como a psicopedagogia ou a sociologia da educação, opera-se uma riquíssima investigação científica sobre a criança (pense-se em Freud, em Piaget, em Vigotski etc) ou sobre a aprendizagem [...], redesenhando desse modo todo o horizonte do saber educativo, inervando-o de conhecimentos científicos e de práticas cognitivas de tipo científico-experimental, encetando aquela passagem da pedagogia para as ciências da educação que será plenamente aclamada e assumida como um ponto de não-retorno da pedagogia no curso da segunda metade do século. (Cambi, 1999, p. 582).

As pedagogias cognitivistas deslocam o foco da educação para os processos de construção do conhecimento, atribuindo centralidade à instrução e ao desenvolvimento das capacidades cognitivas do sujeito. Em Jean Piaget (1896-1980), a aprendizagem resulta da atividade do sujeito na construção do conhecimento, por meio dos processos de assimilação e acomodação, cabendo ao professor organizar situações-problema que favoreçam o desenvolvimento das estruturas cognitivas. Em Lev Semenovic Vygotski (1896-1934), a aprendizagem é compreendida como um processo social e culturalmente mediado, no qual a interação com o outro, especialmente por meio da linguagem, impulsiona o desenvolvimento, atribuindo ao educador a função de mediador que orienta o estudante em sua zona de desenvolvimento proximal. Já Jerome Seymour Bruner (1915-2016) realça a ação, a imaginação e a linguagem simbólica nos diferentes estágios do desenvolvimento infantil e enfatiza a organização do currículo, além de atribuir importância à mediação docente para "instruir", "reforçando" a "vontade de aprender". Nessas perspectivas cognitivistas a autoridade legitima-se pela competência para organizar experiências de aprendizagem, mediar processos cognitivos e promover a formação da mente e o desenvolvimento intelectual do estudante.

Já as concepções tecnológicas abarcam "[...] as novas tecnologias educativas, operadas pelas pesquisas do neocomportamentalismo de Skinner e pelo desenvolvimento da *computer science*" (Cambi, 1999, p. 616) que dão centralidade às máquinas de

aprendizagem. Trata-se de uma pedagogia fortemente influenciada pelo behaviorismo, que compreende a aprendizagem como modificação observável do comportamento mediante estímulos, reforços e controle das contingências ambientais. Nessa perspectiva, o ensino é concebido como um processo tecnicamente planejado, com objetivos previamente definidos, sequenciamento rigoroso dos conteúdos, avaliação constante e utilização de tecnologias educativas para maximizar a eficiência da instrução. A autoridade pedagógica torna-se eminentemente técnico-científica: o professor é legitimado por sua capacidade de planejar, controlar e gerir as condições de aprendizagem segundo princípios científicos do comportamento. Assim, enquanto as pedagogias cognitivistas atribuem à autoridade um caráter de mediação intelectual e consequente promoção da autonomia do estudante, a pedagogia tecnológica skinneriana tende a fundamentá-la na racionalidade técnica, no controle do processo educativo e na eficácia dos resultados da aprendizagem.

Entre as transformações radicais do processo educativo, a difusão dos meios de comunicação de massa (televisão, rádio, cinema, imprensa e, em perspectiva, as novas tecnologias da informação), com a indústria cultural, já abordada anteriormente, será um dos elementos centrais da transformação cultural da segunda metade do século XX, responsável por deslocar a educação para além dos limites da escola e da família. Cambi (1999) demonstra que os meios de comunicação de massa passam a constituir uma poderosa ação educativa, difundindo valores, modelos de comportamento, linguagens e formas de compreender o mundo.

> Os chamados “persuasores ocultos” ocuparam um espaço cada vez mais amplo na formação do imaginário coletivo, influindo diretamente sobre a consciência pessoal de cada indivíduo, sobre seus níveis de aspiração, sobre seus gostos, comportamentos, consumos, chegando a regular em larga medida a sua identidade e, portanto, também a das massas. (Cambi, 1999, p. 630).

Nesse contexto, a formação dos sujeitos deixa de ser uma atribuição exclusiva da instituição escolar para tornar-se um processo cada vez mais compartilhado com outras instâncias de socialização, especialmente com os meios de comunicação de massa e, mais recentemente, com as tecnologias digitais. Se, no século XX, os “mass media” já disputavam com a escola a produção de valores, saberes e referências culturais, no século XXI essa dinâmica se intensifica com a consolidação da cultura digital em que os mecanismos de controle, vigilância e conformação deixam de operar prioritariamente por meio da coerção explícita e passam a atuar de maneira difusa, contínua e invisível,

intensificando a racionalidade técnica e ampliando a capacidade de reprodução da ordem social. Como foi possível verificar na sessão anterior, a cultura digital passa a organizar o tempo, os espaços, as formas de interação, os desejos, os hábitos, os modos de percepção e os processos de construção das identidades de adultos e crianças, e também, como delineado nessa sessão, o espaço e as relações educativas, redefinindo não apenas a infância como o que envolve o processo educativo, em especial as relações educativas. Como bem aponta Lima e Lastória (2024, p. 386) “Mais do que mera pretensão de encantamento e fascinação ideológica da mercadoria, pratica-se um nível de controle dos impulsos e comportamentos de indivíduos e grupos sem precedente na história humana”.

Diante dessas mudanças observa-se, no acesso ao conhecimento, uma crescente transferência da autoridade para as tecnologias digitais, que passam a ser percebidas como instâncias mais rápidas, eficientes e confiáveis na produção, organização, armazenamento e circulação do conhecimento do que o próprio professor. O conhecimento válido passa a ser o conhecimento emitido pelo google, plataformas digitais, algoritmos, chatgpt ou a IA (Inteligência Artificial), remetendo às tecnologias digitais uma autoridade epistemológica. E, assim, elas passam a mediar não apenas o acesso ao conhecimento, mas também a experiência humana e educativa.

Como consequência, nessa sociedade marcada pela centralidade das tecnologias digitais, a escola perde sua condição privilegiada como espaço de produção e transmissão do conhecimento e a autoridade pedagógica é profundamente tensionada tanto em sua dimensão objetiva quanto subjetiva. A legitimidade deixa de estar assegurada pelo reconhecimento social da competência docente e passa a ser permanentemente contestada diante da multiplicação de fontes de informação, da fragmentação das referências culturais e da crescente mediação tecnológica dos processos formativos. A experiência formativa tende, então, a ser substituída pela circulação acelerada de informações, enquanto o conhecimento é reduzido à lógica da eficiência, da velocidade e do consumo imediato, produzindo sujeitos cada vez mais adaptados às exigências do capitalismo digital e menos capazes de desenvolver uma consciência crítica.

> A educação escolar, no que tange à mediação propriamente pedagógica, se depara, então, com um novo rearranjo das relações estabelecidas entre os professores e os alunos. A tecnologia digital, nesse rearranjo, se agiganta ante o arrefecimento da ação pedagógica docente propriamente dita e, por conseguinte, o espaço para o desenvolvimento do pensamento reflexivo também se apequena. (Lima; Lastória, 2024, p. 380).

É possível afirmar, a partir de Lima e Lastória (2024), que a cultura digital, ao se projetar como um novo *ethos*, próprio também ao ambiente de ensino, atua potencializando sua operacionalidade instrumental e moral, abrandando as possibilidades imprescindíveis à reflexão crítica, de modo que a crise da autoridade pedagógica não pode ser compreendida como um fenômeno restrito à escola ou às mudanças geracionais, mas como expressão das profundas transformações na economia, na política, na sociedade e nas formas de produção da cultura, da subjetividade e do conhecimento promovidas pelo capitalismo em sua fase digital, que gera a indústria cultural digital.

Nesse horizonte se torna necessário pensar em que medida ainda é possível pensar uma autoridade pedagógica capaz de resistir às novas formas de dominação que se ocultam sob a aparência da liberdade, da conectividade e da autonomia, recolocando a formação humana como possibilidade de emancipação e não de mera adaptação à racionalidade técnica dominante. No entanto, para pensar novas possibilidades importa considerar dois apontamentos de Adorno (2010) no ensaio "*Teoria da semiformação*". O primeiro é que as reformas pedagógicas isoladas são insuficientes e podem reforçar a crise se revelar uma despreocupação em relação ao poder que a realidade extrapedagógica exerce e, o outro, é que devido ao fato de a integração ser ideologia, ela é também frágil e desmoronável. Desse modo se torna urgente pensar sobre o que a teoria crítica da sociedade traz para pensar uma educação que favoreça o pensamento reflexivo e crítico; uma educação que seja movimentos de resistência, pois o próprio Adorno (2022, p. 200) assevera "[...] a única concretização efetiva da emancipação consiste que aquelas poucas pessoas interessadas nessa direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contestação e para a resistência". (Adorno, 2022, p. 200).

5. 2. EDUCAÇÃO E POSSIBILIDADES A PARTIR DA TEORIA CRÍTICA

Que Auschwitz não se repita é, para Adorno (2022), a primeira exigência para a educação, e a barbárie persistirá enquanto prevalecer as condições que a geraram, pois, como já foi apontado, o autor admite que ela se encontra no próprio princípio civilizatório, o que traz um olhar engessado, limitador e desesperador para a educação. Porém, a conscientização desse elemento é fundamental para não nos perdermos em uma retórica

idealista. Flusser (2011b) defende que na medida que tentamos encobrir o passado somos contrarrevolucionários, e que Auschwitz se repetirá sob outras formas se não for totalmente conscientizada.

Na educação a questão mais urgente para Adorno (2022) é desbarbarizar. É preciso tornar consciente os mecanismos que provocam a barbárie, elaborar o passado como esclarecimento, como consciência de si e, consequentemente, como reforço do eu. Adorno entende por barbárie tudo que é tomado por uma violência primitiva sem reflexão transparente em sua finalidade humana. Entende 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 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. (Adorno, 2022, p.169).

O objetivo da educação deve ser a desbarbarização por mais restritas que sejam as possibilidades, através da conscientização dos pais, alunos, professores e todos os envolvidos no processo educativo. Ela deve, então, voltar para o esclarecimento de modo que torne consciente o que gerou a barbárie. "O único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria a autonomia, para usar a expressão Kantiana; o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não participação" (Adorno, 2022, p. 135) devendo se contrapor ao poder dos coletivos que dissolve as pessoas convertendo-as em material[56], porque a educação por si só não é um fator de emancipação. "A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica sobre a semiformação, em que ela tinha se convertido" (Adorno, 2022, p. 132) o que torna urgente o resgate da formação (*Bildung*).

> A saída seria apontar uma situação em que a cultura nem fosse sacralizada e nem eliminada, mas que se colocasse além da oposição entre cultura e não-cultura; para isso é preciso que se rejeite tanto uma concepção de cultura tomada como absoluta, quanto uma concepção de cultura como algo dependente, mera função da prática imediata. A cultura não pode, de um lado, ser apenas reduzida à sua origem, à afirmação da autonomia; mas também não pode ser simplesmente reduzida à dependência das condições da vida real. Porém, no atual momento (no dizer dele, "nesta hora histórica") tem-se que resgatar como direito o "cuidado pela formação cultural" e enfatizar "a

[56] Para Adorno (2022) as pessoas que se enquadram nos coletivos têm um "caráter manipulador", uma "consciência coisificada" e essas pessoas primeiramente se tornam iguais a coisas e posteriormente tornam os outros. Uma consciência que se defende de qualquer vir-a-ser.

> irrevogável independência do espírito frente à sociedade", que a semicultura por sua vez nega radicalmente. (Pucci, 2021, p. 305).

O resgate da formação não é obtido, de acordo com Adorno (2022), através de cursos, que abarca o que ele denomina de "cultura geral"; também não constitui um retorno nostálgico aos modelos tradicionais de educação e tampouco a mera ampliação do acesso ao conhecimento erudito. Trata-se da recuperação do sentido emancipatório da formação humana, profundamente comprometido pelas condições da sociedade capitalista avançada, pela indústria cultural e pela racionalidade instrumental. Trata-se de um processo por meio do qual o indivíduo desenvolve sua capacidade de reflexão crítica, autonomia intelectual, sensibilidade estética e consciência histórica. Nela o sujeito se apropria do patrimônio cultural para compreender a realidade e questioná-la, em vez de apenas adaptar-se a ela.

Impedir que a barbárie se repita exige uma formação que desenvolva a capacidade de pensar por si mesmo e de resistir aos mecanismos de dominação. Nesse sentido, a formação torna-se condição para a emancipação e para a constituição de uma sociedade mais democrática. Em síntese o resgate da formação significa a restauração do potencial emancipatório da educação, recolocando no centro da experiência formativa a reflexão crítica, a autonomia e a capacidade de resistência às formas sociais que reduzem a cultura a instrumento de adaptação e consumo. Essa compreensão é central para pensar a autoridade pedagógica como uma autoridade legitimada pela formação crítica, e não pelo autoritarismo ou pelo mero domínio técnico do conhecimento.

Nesse contexto é extremamente importante pensar a relação com o conhecimento, que se configura na relação entre o sujeito e o objeto, a qual deve-se realizar a partir da "crítica imanente" ao próprio objeto. Essa relação deve abandonar os movimentos superficiais e aderir aos movimentos profundos que consideram as relações sociais, materiais e históricas. No entanto, a postura que se configura diante do objeto não deve ser de dominação e sim de respeito, conforme Adorno assevera em Teoria Estética ao definir o "Telos do conhecimento" como "uma aproximação do outro que consiga compreendê-lo sem prendê-lo ou oprimi-lo, que consiga dizê-lo sem desfigurá-lo". (Gagnebin, 1997, p. 103 apud Zuin, 1999, p. 128). Historicamente o homem manteve uma relação de dominação sobre a natureza para organizar o caos e se sentir seguro. No entanto, a dominação precisa ser extirpada na raiz passando a uma relação de respeito com tudo o que nos rodeia. No processo de desbarbarização "o mais importante que a

escola precisa fazer é dotar as pessoas de um modo de se relacionar com as coisas". (Adorno, 2022, p.177). No processo educativo a relação com "as coisas" vai para além do objeto do conhecimento porque esse processo abarca outras relações fundamentais. compreende a relação entre sujeito e objeto, a relação entre dois sujetos na apreensão do objeto, a relação do sujeito objetivo com o subjetivo e, ainda, essa relação se realiza em um determinado espaço e tempo, ou seja, todas essas relações se relacionam com o espaço tempo, o que justifica a proposição, como possibilidade para a educação na cultura digital, de um Processo Educativo Relacional, o que denomino nessa tese, de Pedagogia Relacional.

Devido a gama de relações que o processo educativo exige, esse processo requer, sem sentimentalismos e como o próprio Adorno (2022) assevera, amor, uma capacidade perdida na contemporaneidade. E essa capacidade de amor se perde na sociedade atual porque, como bem observa Zuin (1999), a projeção libidinal, ao invés de ser projetada na representação de outras pessoas, associa-se às imagens de objetos ou a indivíduos coisificados. Para Adorno (2022) essa cultura gera pessoas tecnológicas que consideram a técnica como um fim em si mesmo, uma fetichização da técnica. "Os meios – e a técnica é um conceito de meios dirigidos à autoconservação da espécie humana – são fetichizados, porque os fins – uma vida humana digna – encontram-se encobertos e desconectados da consciência das pessoas". (Adorno, 2022, p. 143-144). E nesse caso, para o autor, trata de pessoas incapazes de amar, pois o amor que resta é direcionado aos meios. Considera, assim, a frieza um traço que faz parte da constituição humana e, se não fosse dessa forma, Auschwitz não teria acontecido.

No entanto é preciso considerar, como assevera Adorno (2022), que o amor não pode ser exigido. Amar é um processo que se realiza na relação com as coisas, com a natureza, consigo mesmo, na consciência da própria frieza e, na relação com o outro. É um processo que deve se iniciar o mais cedo possível, preferencialmente quando se abre os olhos na vida, mas nem sempre alguém nasce em colo de alguém que já aprendeu a amar.

> O incentivo ao amor – provavelmente na forma mais imperativa, de um dever -constitui ele próprio parte de uma ideologia que perpetua a frieza. Ele combina com o que é impositivo, opressor, que atua contrariamente à capacidade de amar. Por isso o primeiro passo seria ajudar a frieza a adquirir consciência de si própria, das razões pelas quais foi gerada. (Adorno, 2022, p. 147).

E, assim como ninguém corre uma maratona sem nunca treinar, sem conhecer seu corpo, sem vencer os próprios limites, ninguém ama sem aprender a amar, sem treinar, sem falhar, sem conhecer seus limites, sem consciência da frieza, sem conhecimento de si, sem o que Adorno denomina de "autoreflexão crítica". (Adorno, 2010). Porem trata-se de uma reflexão sobre si mesmo em relação ao social, uma autorreflexão de todos os envolvidos no processo, que não abrange apenas os liames da subjetividade, mas abarca a relação entre o sujeito e o objeto no próprio sujeito. A autorreflexão "[...] possibilita a transcendência da aparência da realidade objetiva, a superação da apática limitação do próprio conceito proveniente da sua redução ao princípio da identidade". (Zuin, 1999, p. 127). Ela deve ser um processo permanente e implica um movimento radical (que vai às raízes) de escuta: escuta de si, escuta do outro e escuta de si em relação ao outro e escuta de tudo o que nos rodeia em relação a nós; é um movimento de abertura a si mesmo e ao todo; é um ouvir (e um ouvir respeitoso) os medos, os desejos, as fraquezas, a impotência, a injustiça; é um ouvir camada por camada que emerge pouco a pouco nesse movimento de escuta. Implica um movimento de se colocar à disposição.

Adorno (2022) assevera que a "formação cultural" "nem ao menos corresponde ao esforço, mas sim à disposição aberta, a capacidade de se abrir a elementos do espírito, apropriando-os de modo produtivo na consciência, em vez de ocupar com eles unicamente para aprender". (Adorno, 2022, p.69). Dessa forma esse processo exige o que Larrosa (2002) chama de "sujeito da experiência", um sujeito que não é definido por sua atividade mas por sua passividade, receptividade, disponibilidade e abertura. É um sujeito que abre mão do controle deixando-se tombar, como trataremos mais adiante. Um problema a enfrentar é que adaptação e a conformação não só eliminam a subjetividade como diminuiem a espontaneidade. Conforme o próprio Adorno (2022) aponta: "Provavelmente um professor que diz: sim, eu sou injusto, eu sou uma pessoa como vocês [...] será mais convincente do que um outro apoiado ideologicamente na justiça, mas que acaba inevitavelmente cometendo injustiças reprimidas". (Adorno, 2022, p. 122). A luta pela desbarbarização implica, de acordo com Adorno (2022), uma práxis que não seja repressora.

A autorreflexão crítica favorece o fortalecimento do "eu" que lida com suas limitações e contradições, com seus medos, seus desejos e seus fracassos. Sem a formação de um "eu" consolidado não é possível o uso da própria razão. Na ausência de um "eu", usa-se a razão do outro: de um sistema econômico que explora tudo, até a própria

subjetividade. A emancipação “precisa ser acompanhada de uma certa firmeza do eu”. (Adorno, 2022, p. 197).

> Convencionalismo, submissão autoritária, agressão autoritária, anti-intracepção, superstição e esteriótipo, exaltação do poder, destrutividade e cinismo, projetividade e sexualidade seriam mecanismos necessários para um Eu enfraquecido por processos sociais que afetam de forma decisiva os seus conflitos intrapsíquicos. (Zamora, 2022, p. 54-55).

Cada vez mais as tecnologias digitais favorecem a não individuação, o que favorece o enfraquecimento do eu. Por outro lado, uma excessiva individualidade também seria problemática, ao passo que se sobressairia o próprio interesse. Trata-se realmente, conforme assevera Adorno (2022), de uma situação paradoxal.

> Uma educação sem indivíduos é opressiva, repressiva. Mas quando procuramos cultivar indivíduos da mesma maneira que cultivamos plantas que regamos com água, então isso tem algo de quimérico e de ideológico. A única possibilidade que existe é tornar tudo isso consciente na educação. (Adorno, 2022, p.166).

A autorreflexão está intimamente relacionada com a “elaboração do passado” e essa enquanto esclarecimento “é essencialmente uma tal inflexão em direção ao sujeito, reforçando a sua autoconsciência e, por essa via, também o seu eu”. (Adorno, 2022, p.51).

Contudo, Adorno assevera que o esclarecimento subjetivo não será suficiente. É preciso contrapor-se objetivamente a um perigo objetivo e atentar-se aos interesses imediatos das pessoas. “O passado só estará plenamente elaborado no instante em que estiverem eliminadas as causas do que passou. O encantamento do passado pôde manter-se até hoje unicamente porque continuam existindo as suas causas”. (Adorno, 2022, p. 53).

O processo de consolidação do “eu” só é possível com o encontro com a autoridade. “O processo de rompimento com a autoridade é necessário, porém [...] a descoberta da identidade, por sua vez, não é possível sem o encontro com a autoridade”. (Adorno, 2022, p. 194). Na ausência da autoridade a formação da identidade não se realiza e se dá o enfraquecimento do “eu”, diminuindo a capacidade de resistência.

Na concepção da pedagogia relacional a autoridade do professor não se fundamenta na imposição ou na mera transmissão de conhecimentos, mas se legitima por sua atuação como mediador crítico das relações objetivas e subjetivas que constituem a experiência formativa. Sua função consiste em favorecer a apropriação crítica da cultura e impulsionar processos de emancipação, o que exige, igualmente, a criação de condições

para o exercício da reflexão crítica, da autonomia intelectual, da consciência histórica, da atenção e da concentração em um contexto marcado pela dispersão. A autoridade do professor decorre de sua responsabilidade em criar condições para que os educandos resistam às formas de semiformação intensificadas pela indústria cultural digital. Nesse sentido, o professor ocupa uma posição hierárquica de caráter provisório, sustentada não pelo exercício do poder, mas por sua competência crítica, a qual pressupõe uma sólida formação teórica crítica. Sua autoridade, portanto, configura-se como uma mediação que preserva a autonomia do educando, promovendo uma relação fundada na escuta, no diálogo e na abertura ao novo, sem reduzir o outro à conformação ou à submissão.

A partir do diagnóstico da cultura digital, dos seus impactos na infância e na educação requer pensarmos as possibilidades a partir de algumas categorias fundamentais: tempo acelerado, expropriação da experiência e distração concentrada.

A primeira trata da dimensão temporal na cultura digital, pois estamos diante de uma sociedade acelerada. Apesar de todos os avanços tecnológicos que deveriam colaborar na economia do tempo o que se tem é uma sensação de falta de tempo. Harmut Rosa, conforme aponta Maia (2017), discute as características da sociedade colocando em foco a questão temporal, apontando como categoria principal a aceleração, um elemento presente desde o início da modernidade, de caráter pervasivo da ordem social, "que medeia as grandes dimensões materiais da sociedade: sua estrutura, seu traços culturais, a relação dos homens com a natureza e a formação da personalidade e do caráter". (Maia, 2017, p. 123). de modo que "dão sentido a uma experiência histórica, à configuração da subjetividade, à política e à vida cotidiana de um modo predominantemente inconsciente, não problematizado, não imediatamente visível". (Maia, 2017, p. 122-123).

> [...] os imperativos da aceleração são inerentemente imposições sociais que operam no campo ético e político, mas não são percebidos como tais! Compreender e conceituar a dimensão temporal da vida na sociedade contemporânea é, segundo as reflexões de Rosa, uma forma de perceber o caráter necessário, inflexível, abrangente simultaneamente arbitrário da temporalidade, o modo como, por meio de imperativos sistêmicos temporais, se impõe aos sujeitos demandas políticas e formas de vida alienadas. (Maia, 2017, p. 128).

E esses imperativos da aceleração operam, como vimos na sessão quatro, dificultando a subjetividade, a identidade, a reflexão, a crítica, a formação, a experiência, tão caros à emancipação, tornando a vida desarticulada. Entre os fatores que Larrosa

(2002) aponta que contribuem para tornar a experiência cada vez mais rara está a falta de tempo anunciando que a aceleração provoca a falta de silêncio e de memória.

> A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. Impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio. O sujeito moderno não só está informado e opina, mas também é um consumidor voraz e insaciável de notícias, de novidades, um curioso impenitente, eternamente insatisfeito. Quer estar permanentemente excitado e já se tornou incapaz de silêncio. (Larrosa, 2002, p. 23).

Isso nos leva a admitir a urgência em pensar novas temporalidades para a educação e a necessidade de experiências que favoreçam a desaceleração.

> [...] requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (Larrosa, 2002, p. 24).

Essas questões nos levam a admitir que pensar novas possibilidades requer pautar as relações, seja consigo mesmo em uma autorreflexão, seja com os outros, com a natureza, com os objetos ou com o tempo em uma dialética negativa. Exige uma ação permanente de descortinamento e revelação de si e do outro. Demanda também um enfrentamento acolhedor das forças, fraquezas, desejos, medos, traumas, inseguranças e reclama um envolvimento inteiro que vai às raízes, ou seja, exige um mergulho profundo, para além do que está no consciente ou aparente; solicita um olhar mais devagar; pede um entregar-se e uma aceitação do que é possível alcançar de si ou do outro em si, observando que não é possível aceitar o outro em nós quando não aceitamos nós mesmos; exige reconhecer a importância da temporalidade, considerando a relação entre passado, presente e futuro, validando a historicidade e ainda admitir a contribuição das relações materiais na composição da subjetividade. Um processo que poucos têm coragem de trilhar porque estamos acostumados a nadar na superfície para ser eficiente mas, uma educação que almeja ser emancipadora reconhece as novas formas de poder e promove possibilidades de experiências que favoreçam a resistência à contínua excitação e promove a reapropriação do tempo.

Com relação a segunda categoria da cultura digital, apesar do diagnóstico desmedido do declínio da experiência e das limitações para que ela se realize, importa

refletirmos sobre o que se entende por experiência, em especial como se delineia o sujeito e o saber da experiência, uma vez que essa pesquisa admite que a experiência é, além de nos tornar humanos, cara ao processo de emancipação.

Para definir o sujeito da experiência, Larrosa (2002) parte da etimologia da palavra "experiência" em diversas línguas para apontar o sujeito da experiência como um "território de passagem", "um ponto de chegada" "um espaço onde tem lugar os acontecimentos" para apontar que o sujeito da experiência se define pela sua passividade, receptividade, disponibilidade e abertura. O que significa dizer que o sujeito da experiência é aquele que abre mão do controle; é aquele que se deixa tombar se colocando numa relação não autoritária, inclusive consigo mesmo. É, de acordo com o autor, a forma como o sujeito se expõe, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco, que define o sujeito da experiência. Entretanto, o fato desse autor pensar o sujeito como passional não significa pensá-lo como "incapaz de conhecimento, de compromisso ou ação. Para Larrosa (2011), a experiência é um modo de reivindicar, um modo de habitar os espaços e tempos, um modo de estar no mundo.

Quanto ao saber da experiência, Larrosa (2002) defende que esse saber, distinto do saber da ciência e do saber da informação, se realiza na relação entre o conhecimento e a vida humana. O autor sugere, para melhor compreeder o que abarca a experiência, um retorno ao tempo que antecede à ciência moderna e à sociedade capitalista, em que se constitui a vida burguesa. E isso porque a ciência moderna, com Bacon e Descartes, transforma a experiência em método emergindo uma ciência experimental. A experiência nesse momento deixa de ser aquela que transforma a vida do homem de modo singular e passa a ser apenas um método, uma etapa segura para se apropriar do mundo.

Antes da ciência moderna o saber humano era entendido como um *páthei máthos* "uma aprendizagem no e pelo padecer, no e por aquilo que nos acontece" Larrosa, 2002, p. 27) e posteriormente como um *mathema*, uma acumulação de verdades objetivas e externas ao homem. Larrosa (2002) propõe limpar a palavra experiência de suas marcas empíricas e experimentais. Admite que o experimento é genérico, produz consenso e homogeneidade, é repetível e previsível, enquanto que a experiência é singular, produz diferença e heterogeneidade, é irrepetível, incerta e não é o caminho até um objetivo

previsto. “É uma abertura para o desconhecido” permitindo que algo nos atravesse e nos transforme. E, assim, o saber da experiência é

> [...] o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem sentido do que nos acontece. (Larrosa, 2002, p. 27).

Isso torna o saber da experiência particular e subjetivo e, desse modo, não é possível separar o saber do indivíduo. O que também faz que não seja possível duas pessoas terem a mesma experiência ou que aprenda da experiência do outro, a não ser que seja atravessado por ela. No entanto, o saber da experiência tem “relação com a existência, com a vida singular e concreta de um existente singular e concreto” (Larrosa, 2002, p.27), ou seja, está em relação ao objeto e a relação com o objeto forma a mediação pela qual se forma o sujeito em sua objetividade.

Em contrapartida, o que se apresenta atualmente é um saber fragmentado, hierarquizado e desvinculado do subjetivo, sem conexão com o novo ser que emerge com os avanços tecnológicos, o que faz da escola um lugar esvaziado de sentido. Para pensarmos sobre possibilidades do saber contemporâneo a partir de experiências relacionais requer pensarmos a partir de novos paradigmas. De acordo com Gallo (2008), Deleuze e Guattari contrapõem ao paradigma corrente, arborescente[57], o paradigma rizomático. O rizoma rompe com toda hierarquização e disciplinarização, tanto no aspecto epistemológico quanto político e propõe a transversalidade. Essa proposta compreende que são múltiplas as linhas de fuga e as possibilidades de conexões, aproximações, cortes, percepções, etc., ou seja, são inúmeros “devires”, conforme indica Deleuze. “Assumir a transversalidade é transitar pelo território do saber como as sinapses viajam pelos neurônios, uma viagem aparentemente caótica que constrói seu(s) sentido(s) à medida em que desenvolvemos sua equação fractal”. (Gallo, 2008, p. 79).

Contudo para pensar o saber a partir da experiência não podemos deixar de considerar que a educação tem se construído e validado historicamente a partir de mecanismos de controle, configurando uma sociedade de controle, de modo que o uso do conceito de experiência na educação, nos chamados campos de experiência apontado pela BNCC, por exemplo, também tem se constituído a partir dos mesmos mecanismos.

[57] O paradigma arborescente representa, conforme aponta Gallo (2008), uma concepção mecânica do conhecimento e da realidade, reproduzindo a fragmentação cartesiana do saber e implica uma hierarquização do saber.

Deleuze e Guattari (Gallo, 2008) apontam que a característica básica dessas sociedades é dar a ilusão de uma maior autonomia sendo mais totalitárias que as anteriores. Trata-se de uma barbárie disfarçada. O autoritarismo deixa de ser um elemento facilmente reconhecido e passa a se desdobrar silenciosamente de modo consciente ou inconsciente, pois se trata de um elemento político, cultural e psíquico. Na direção desse pensamento Junior (2022) indica que a primeira e mais fundamental das características das relações autoritárias é a instigação de uma crença coletiva em uma hierarquia natural. "O autoritarismo constrói hierarquias 'naturais' e institui um tipo de relação com o outro marcada pelo senso de dominância e subordinação". (Junior, 2022, p. 12).

Essa questão nos leva a concluir que o ponto central e urgente para pensar a experiência passa pela desconstrução dos novos mecanismos de controle da sociedade contemporânea. A recuperação da experiência que nos torna humanos é fundamental no entanto, haverá impossibilidade dela enquanto houver mecanismo de controle.

A partir dessas elaborações podemos questionar: Que linhas de fugas o educador pode oferecer como possibilidades de resistência? Como desconstruir os mecanismos de controle constituído historicamente no saber e na educação? São questões que ficam para refletirmos sobre uma escola que dê conta das mudanças emergentes na contemporaneidade.

Nesse contexto, essa tese propõe o ritual de leitura e o filosofar como práticas formativas que se apresentam como possibilidades de resistência às dinâmicas da cultura digital, na medida em que favorecem a concentração, a autorreflexão crítica e a experiência do pensamento, contribuindo para a constituição de sujeitos mais autônomos e emancipados.

A lógica da cultura digital, marcada pela aceleração da informação, pela fragmentação da atenção e pela predominância de conteúdos breves, descontínuos e imagéticos, torna urgente recuperar, no espaço escolar, o ritual da leitura como experiência formativa. A sucessão ininterrupta de frases curtas, vídeos de poucos segundos e estímulos efêmeros condiciona o pensamento a operar em ciclos cada vez mais breves, dificultando a concentração prolongada, a elaboração conceitual e a construção de relações complexas entre as ideias. Em contraposição a essa dinâmica, a leitura exige concentração, permanência, continuidade e disponibilidade para acompanhar o desenvolvimento do pensamento contrapondo-se à ultima categoria da cultura digital: a distração concentrada. A concentração é fundamental no processo

educativo. “Onde ela falta não ocorre todo equilíbrio interno que [...] permite concentrar recepções, representações e pensamentos como *meus*, de forma que neles, e por meio deles, [...] possa experimentar [...] como ‘eu’”. (Türcke, 2010. p. 275). A concentração é exigida em atividades complexas e demoradas, “quanto mais complexo é um trabalho, mais se torna imprescindível que a concetração, que lhe é exigida, seja a do próprio trabalhador”. (Türcke, 2010, p.278). Assim como o corpo necessita do exercício para desenvolver e preservar sua força, o pensamento também requer práticas permanentes de concentração, atenção e elaboração.

A leitura, especialmente de textos densos e argumentativos, mobiliza, assim, processos cognitivos que permitem estabelecer conexões entre conceitos, construir significados progressivamente, articular diferentes perspectivas e desenvolver a capacidade de sustentar um raciocínio ao longo do tempo. A “leitura, que exige um verdadeiro juízo a cada linha é a única capaz de dar acesso à vasta experiência humana antiespetacular”. (Debord, 1997, p. 189). E a repetição favorece o processo de sedimentação da atenção contrapondo aos ininterruptos choques imagéticos responsáveis pela dispersão da mesma; ela funciona como um exercício das conexões do pensar, enquanto criador de estruturas do pensamento afinal, quando não criamos as nossas estruturas, acabam se instalando outras. Em uma cultura que clama por imagens espetaculares, que treina para não pensar e para não “ser”, através dos ininterruptos choques imagéticos, e que explora a concentração, a leitura constitui-se como um exercício de resistência ao imediatismo e à superficialidade que caracterizam a cultura digital.

Já o filosofar não se reduz à transmissão de conhecimentos filosóficos, mas constitui uma experiência formativa que mobiliza os sujeitos a problematizarem a realidade, interrogarem as verdades estabelecidas e refletirem criticamente sobre si mesmos, sobre o outro e sobre as condições históricas de sua existência. Trata-se de um exercício permanente de questionamento que rompe com o pensamento imediato, favorecendo a construção da autonomia intelectual e da autorreflexão crítica. Conforme explicita Saviani (apud Aranha; Martins, 2009), a filosofia caracteriza-se como uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto. Radical porque busca alcançar as raízes dos fenômenos, ultrapassando interpretações superficiais e imediatistas; rigorosa porque exige coerência lógica, precisão conceitual e consistência argumentativa; e de conjunto

porque compreende os fenômenos em sua totalidade, estabelecendo relações entre suas múltiplas determinações históricas, sociais, culturais e políticas.

A partir da perspectiva de Adorno (2022), em que a educação somente cumpre sua função quando favorece a autorreflexão crítica, ou seja, quando toma consciência dos mecanismos sociais que condicionam seu pensamento e sua ação, evitando a reprodução automática da dominação, o filosofar constitui uma experiência de resistência à semiformação, pois interrompe a lógica da mera assimilação de informações e instaura um movimento de elaboração conceitual, problematização e produção de sentido (Adorno, 2010), assumindo, assim um papel essencial na constituição da formação humana emancipatória.

Nesse horizonte, a prática filosófica desde a infância revela-se significativa. Ao incentivar a curiosidade, o espanto, a formulação de perguntas, a argumentação e o diálogo, a filosofia contribui para consolidar o pensamento criativo, fortalecer a autonomia intelectual e desenvolver a disposição para questionar discursos naturalizados. Como defende Lipman (2001), a comunidade de investigação filosófica favorece a formação de sujeitos capazes de pensar de maneira crítica, criativa e cuidadosa, aprendendo a justificar suas posições, considerar diferentes perspectivas e revisar seus próprios argumentos. Mais do que ensinar respostas, a filosofia ensina a elaborar perguntas significativas, condição indispensável para a constituição de uma consciência crítica.

No contexto da cultura digital, marcado pela aceleração do fluxo informacional, pela fragmentação da atenção, pela circulação de discursos prontos e pela predominância de formas rápidas e superficiais de apreensão da realidade, o filosofar adquire ainda maior relevância. Ao exigir tempo para o pensamento, elaboração conceitual e reflexão fundamentada, a experiência filosófica contrapõe-se às dinâmicas de imediatismo e consumo de informações, criando condições para que crianças desenvolvam uma postura investigativa, autônoma e reflexiva diante das tecnologias digitais. Assim, a filosofia configura-se como uma prática educativa de resistência, capaz de fortalecer a autorreflexão crítica, a emancipação intelectual e a formação de sujeitos que não apenas utilizem as tecnologias, mas sejam capazes de compreendê-las, interrogá-las e posicionar-se criticamente diante dos processos sociais e culturais que as constituem.

O que nos remete a concluir, de acordo com Adorno (2022), que a educação para a emancipação é idêntica à educação para a experiência, de modo que urge contrapor à cultura digital, uma cultura da experiência que se desenvolve a partir da desconstrução dos mecanismos de controle, afinal, a "a aptidão à experiência" consiste essencialmente, conforme Adorno (2022) assevera, na conscientização e na dissolução dos mecanismos de repressão e das formas reativas que deformam nas pessoas a aptidão à experiência. Para o autor a aptidão à experiência é um pressuposto a um aumento do nível de reflexão.

> [...] aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo – a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. (Adorno, 2022, p. 164).

E, em consonância com o pensamento de Adorno (2022), essa educação deve se voltar para a primeira infância pois, é nesse momento que se forma todo caráter.

5. 3. POSSIBILIDADES DE INFÂNCIA PARA ALÉM DA CRONOLOGIA

O conceito mais difundido de infância a compreende como uma etapa da vida, no tempo cronológico *(chrónos)* [58], um momento propício para o desenvolvimento e transformações sociais. Nessa perspectiva Ariès (1986) compreende a infância como uma construção social que emerge apenas na modernidade. Da perspectiva desse autor, a infância, na antiguidade não constituía uma categoria social dotada de reconhecimento e especificidade. As crianças encontravam-se expostas a elevadas taxas de mortalidade decorrentes de doenças, recebiam escassas manifestações de afeto e careciam de proteção e cuidado sistemáticos. Inseridas em uma ordem social que lhes atribuía uma posição de inferioridade, eram frequentemente submetidas a relações marcadas pelo autoritarismo, pela subordinação e, não raras vezes, por diferentes formas de violência. Eram "submetidas ao duplo regime do 'medo do pai' e da orientação ética da mãe, além da vigilância dos pedagogos e do autoritarismo dos mestres". (Cambi, 1999, p. 107).

[58] No grego clássico há mais de uma palavra para designar o tempo: *Chrónos, Kairós e Aión*. Conforme Kohan (2004, p. 54) *Chrónos* é uma palavra grega que designa a continuidade de um tempo sucessivo; é a numeração ordenada da percepção do movimento; é a soma do passado, presente e futuro.

Com a ascensão do cristianismo, que provoca uma revolução cultural, social e política, a figura da criança sofre uma mudança. Cambi (1999, p, 134) retrata que nesse período ela é tida, por um lado, como ingênua e inocente, e, por outro, retomando a configuração do helenístico romano, "como um ser inferior, irracional, às vezes malvado" exigindo controle.

Na Idade Média a infância permaneceu desprovida de reconhecimento como uma etapa singular do desenvolvimento humano. Conforme analisa Ariès (1986), as crianças ainda ocupavam uma posição marginal na sociedade, em parte porque os elevados índices de mortalidade infantil dificultavam o estabelecimento de vínculos afetivos duradouros. A infância era concebida como um período breve e transitório, encerrando-se tão logo a criança adquirisse autonomia física para participar das atividades cotidianas. A partir desse momento, era progressivamente integrada ao universo adulto, inexistindo uma distinção nítida entre o mundo da criança e o mundo dos adultos. Todas as idades eram vestidas sem distinção, "preocupando-se apenas em manter visíveis através da roupa os degraus de hierarquia social. Nada, no traje medieval, separava a criança do adulto". (Ariès, 1986, p. 70). Além de que não existiam instituições especiais para elas. "A criança não estava ausente da Idade Média, ao menos a partir do século XIII, mas nunca era o modelo de um retrato, de um retrato de uma criança real, tal como ela aparecia num determinado momento de sua vida". (Ariès, 1986, p. 56). O fato de serem representadas não significa, para o autor, que existia o sentimento de infância. Elas não eram representadas sozinhas.

> [...] não nos iludamos: essas cenas de gênero em geral não se consagravam à descrição exclusiva da infância, mas muitas vezes tinham nas crianças suas protagonistas principais ou secundárias. Isso nos surge duas ideias: primeiro, a de que na vida quotidiana as crianças estavam misturadas com os adultos, e toda reunião para o trabalho, o passeio ou o jogo reunia crianças e adultos; segundo, a ideia de que os pintores gostavam especialmente de representar a criança por sua graça ou por seu pitoresco [...] e se compraziam em sublinhar a presença da criança dentro do grupo ou da multidão. (Ariès, 1986, p. 55-56).

Para Ariès (1986) a descoberta da infância acontece no século XIII, mas o sentimento de infância[59] se desenvolve, de maneira significativa, a partir do século XVI e XVII quando se dá a representação das crianças mortas nos retratos e também quando a

[59] Quando Ariès (1986) se refere ao "sentimento de infância" se refere ao reconhecimento de uma particularidade infantil e não a uma afeição pela criança.

criança, em especial o menino, passa a ter um traje[60], um vestido comprido, aberto na frente, às vezes fechado com botões e outras por agulhetas, que o distinguia dos adultos demonstrando uma preocupação em separar o mundo da criança do mundo do adulto. Em virtude desse sentimento a família passa a separar a criança da sociedade e se transforma em um lugar de cuidados e também um espaço educativo se tornando fundamental na formação do indivíduo. As meninas continuavam a usar as roupas iguais a dos adultos, entretanto, eram diferenciadas por "duas fitas largas presas ao vestido atrás dos dois ombros, pendente nas costas" (Ariès, 1986, p. 74), fitas estas também usadas pelos meninos como mais uma forma de diferenciar o mundo do adulto do mundo da criança.

Nesse período os retratos das crianças isoladas e vivas se multiplicaram, passaram a se organizar em torno da criança, demonstrando um sentimento de querer conservar a infância. A criança também passa a ser "paparicada" pela família contudo, esse sentimento sobre a infância acontece nas camadas mais nobres da sociedade. A criança do povo continua a não conhecer o verdadeiro significado da infância. Elas, inclusive, continuam a usar os mesmos trajes dos adultos. No século XVII "não existia um traje propriamente popular e tampouco havia a *fortiori* trajes regionais. Os pobres usavam as roupas que lhes davam ou que compravam em belchiores. A roupa do povo era uma roupa de segunda mão". (Ariès, 1986, p. 79).

É apenas no século XVIII que o artesão passa a ter um modo próprio de se vestir, usando as calças compridas. Esse período também é marcado pelo surgimento das primeiras formas de proteção à infância em virtude da exploração do trabalho infantil, devido à revolução industrial e é marcado também pelo surgimento de instituições que objetivam isolar a criança do mundo adulto.

Na contemporaneidade a criança, que desde a modernidade passava a ser vista de modo diferente, passa a ser o centro da pedagogia em virtude da sua especificidade psicológica e da sua função social e antropológica[61].

> A infância foi vista como uma idade radicalmente diferente em relação à adulta, submetida a um processo evolutivo complexo e conflituoso, emotivo e

[60] Ariès (1986) demonstra que na França o traje tinha ilustre representação. "Muitas vezes ele representava um capital elevado. Gastava-se muito com roupas, e, quando alguém morria, tinha-se o trabalho de fazer o inventário dos guarda-roupas [...] o traje representava com rigor o lugar daquele que o vestia numa hierarquia complexa e indiscutida. Cada um usava o traje de sua condição social. [...] O fim do século XVI, o costume decidiu que a criança, agora reconhecida como uma entidade separada, tivesse também seu traje particular". (Ariès, 1986, p. 77-78).

[61] Infância responsável pela renovação do homem.

> cognitivo, portadora, porém, de valores próprios e exemplares: da fantasia à igualdade, à comunicação. Assim, a criança tornou-se o sujeito educativo por excelência, reclamando uma rearticulação das instituições educativas, reclamando o 'jardim-de-infância' ao lado da escola, porque é justamente na idade pré-escolar que se desenvolve o germe da personalidade humana. (Cambi, 1999, p. 387).

Algumas críticas são realizadas sobre o trabalho de Ariès. Kohan (2003), por exemplo, aponta que o sentimento de infância talvez não seja uma invenção moderna porém, este autor afirma que se a infância não é uma criação moderna, é marcado por uma intensificação de sentimentos, práticas e ideias em torno da infância como em nenhum outro momento da história.

Na mesma direção de apreensão da infância enquanto um tempo cronológico se destaca as ideias de Postman (1999), para o qual a ideia de infância também emerge na modernidade mas, supõe que isso acontece como resultado da invenção da tipografia, a qual revolucionou a sociedade criando com a palavra impressa a separação dos que sabiam ler e a dos que não sabiam ler.

> [...] um novo ambiente comunicacional começou a tomar forma no século dezesseis como resultado do surgimento da imprensa e da alfabetização socializada. A imprensa criou uma nova definição de idade adulta baseada na *competência de leitura*, e, consequentemente, uma nova concepção de infância baseada na *incompetência de leitura*. (Postman, 1999, p. 32).

Para esse autor as revoluções tecnológicas[62], responsáveis pelas mudanças no mundo simbólico, também estão conduzindo ao "desaparecimento da infância" e ele não quer dizer que o mundo deixou de produzir crianças, mas que as crianças estão se tornando "adultas" muito mais cedo, ou que os adultos já não se organizam pela lógica da leitura de textos, o que os torna infantilizados. Ou ainda que a distinção entre adulto e criança deixa de fazer sentido.

Refletindo sobre essa questão Kramer (2021), Sarmento (2004) e Machado (2022) contestam a ideia de Postman (1999). A primeira autora afirma que não é a infância que está em crise, mas o homem contemporâneo e suas ideias, e que desde aquela época há uma população infantil condenada a não ser criança. Na mesma direção Sarmento (2004) aponta que a modernidade

> [...] radicalizou as condições em que vive a infância moderna, mas não a dissolveu na cultura e no mundo dos adultos, nem tampouco lhe retirou a identidade plural ou a autonomia de ação que nos permite falar de crianças

[62] Postman se refere à televisão.

> como atores sociais. A infância está em processo de mudança, mas mantém-se como categoria social, com características próprias. (Sarmento, 2004, p. 7).

E Machado (2022) reconhece que a presença constante dos aparatos muda o sentido da separação entre o mundo adulto e infantil, no entanto não é responsável por um desaparecimento da infância afirmando que a cultura digital é responsável por uma ressignificação da infância e do mundo adulto "de tal forma que as continuidades e rupturas entre as duas esferas do tempo histórico geracional se tornam fluidas e incertas." (Machado, 2022, p. 104).

Pensar a infância como uma construção social nos remete a pensar que em diferentes culturas existem diferente concepções sobre a infância e a criança. "A Antropologia da criança vai nos mostrar que em outras culturas e sociedades, a ideia de infância pode não existir ou então ser formulada de outros modos." (Oliveira et al., 2016, p. 8). Esses autores apresentam o estudo de Clarice Cohn, uma análise de uma etnia indígena do Pará, os Kayapó-xikrin em que a autora "vai mostrar que entre os xikrin se é criança até o momento em que o menino ou a menina passam a ter uma criança que é sua. Será a quantidade de filhos que levará esses novos adultos a mudar de "categoria de idade". (Oliveira et al., 2016, p. 9).

Apesar da predominância na atualidade da infância cronológica a contemporaneidade é marcada por novas formas de conceber a infância. Kohan (2004) aponta o fragmento 52 de Heráclito, associando *Aión*[63] à infância, sugerindo um tempo de intensidade além do tempo cronológico para a infância, o que Machado (2022, p. 104) chama de "Infância Aiônica, a infância da experiência que nos acontece", que envolve tudo aquilo que nos atravessa a partir do conceito de experiência de Larrosa (2002). Kohan (2004) também apresenta as ideias de Deleuze o qual discrimina dois modos de temporalidade, o devir e a história que se cruzam e se confundem. O primeiro instaura uma temporalidade diferente da história. O "devir", para o autor, não significa um tornar-se criança, mas [...] é um encontro entre duas pessoas, acontecimentos, movimentos, ideias, entidades, multiplicidades que provoca uma terceira coisa entre ambas". (Kohan, 2004, p. 64).

[63] *Aión* é uma das palavras em grego que se refere ao tempo, "designa, já em seus usos mais antigos, a intensidade do tempo da vida humana [...], uma temporalidade não numerável nem sucessiva, intensiva". (Liddell e Scott, 1966, p. 859 apud Kohan, 2004, p. 54)

> A história não é experiência, mas o conjunto de condições de uma experiência e de um acontecimento que tem lugar fora da história. A história é a sucessão de efeitos de uma experiência ou acontecimento. [...] Uma experiência, um acontecimento, interrompem a história, a revolucionam, criam uma nova história, um novo início. (Kohan, 2004, p. 60).

Outro autor que Kohan (2004) apresenta com uma concepção que transcende a visão de uma infância cronológica é Agamben para o qual a infância é uma condição da experiência humana. Referindo-se ao pensamento de Agamben, Kohan (2004) denota que "é na infância que se dá essa descontinuidade especificamente humana entre o dado e o adquirido, entre a natureza e a cultura. O ser humano é o único animal que aprende a falar, e não poderia fazê-lo sem infância". (Kohan, 2004 p. 54).

A partir dessas diferentes concepções sobre a infância Machado (2022) pensa a

> [...] infância como um "lugar" em que cabem muitas maneiras de ser criança. [...] esse "lugar" é o lugar da experiência, um lugar de inquietação, de reflexão, de compreensão da realidade, de resistência e de transformação; é o lugar de construção de memórias, de modo a combater a amnésia contemporânea que esquece todas as barbáries e é o lugar da fala. (Machado, 2022, p. 105).

E nesse lugar de fala a criança é um outro que se constitui em relação a um determinado contexto social e cultural formando infinitas (in)fâncias[64] que pode ser do branco, do preto, do indígena, da menina, do menino, do pobre, do rico, entre outras, e, que requerem ser interpretadas. É um outro que almeja um "estar aí".

Larrosa (2019) entende a infância como uma "presença enigmática". (Larrosa, 2019, p. 104). Para ele ao mesmo tempo que a infância foi abarcada pelos nossos saberes, práticas e instituições, é também um "outro", de modo que inquieta o que sabemos, suspende o que pensamos e questiona as nossas práticas nos lugares construídos para ela. Assim, compreendê-la como "outro" significa pensar além do que já se sabe, mas também não é o que ainda não se sabe. Não pode ser apreendida pelo que já foi submetido à lógica das práticas e das instituições, mas tampouco pode ser considerada por o que ainda não foi submetido. Enquanto "outro" não é objeto de fixação do poder, a "alteridade da infância nos leva a uma região em que não comandam as medidas do nosso saber e do nosso poder". (Larrosa, 2019, p. 232). Conforme Oliveira bem elabora "as diferenças não são alimentos para o poder, mas sim possibilidade de alargamento do saber". (Oliveira, 2019, p. 45).

[64] Na palavra infância Machado (2022) toma o prefixo "in" não como negação da fala, conforme a etimologia da palavra (a palavra vem do latin infantia, do verbo fari que significa falar onde fan significa falante e o in significa a negação do verbo), mas como movimento para dentro compreendendo a "infância" por "em fala".

> Na medida em que encarna o surgimento da alteridade, a infância nunca é o que sabemos (é o outro dos nossos saberes), mas, por outro lado, é portadora de uma verdade à qual devemos nos colocar à disposição de escutar; nunca é aquilo apreendido pelo nosso poder (é o outro que não pode ser submetido), mas ao mesmo tempo requer nossa iniciativa; nunca está no lugar que a ela reservamos (é o outro que não pode ser abarcado), mas devemos abrir um lugar para recebê-la. (Larrosa, 2019, p. 232).

O fato de a criança ter suas particularidades psíquicas, sociais, na relação com o conhecimento, na apropriação da linguagem, entre outras, não significa que ela é inferior e, tampouco, que se esgota no saber do adulto. "Cronologia não é sinônimo de maturidade, assim como maturidade adulta não deve confundir-se com estagnação. Se a criança é um ser em formação, o adulto não deixa de representar também um ser em trans-formação". (Oliveira, 1986, p. 63).

O conceito de infância é atravessado pelo conceito de alteridade e nessa relação com o outro não temos o direito de controlar ou querer modelar os outros segundo nossos parâmetros, conforme o nosso mundo. Pensar no que chamamos de cultura da experiência, contrapondo a cultura digital, requer tomar a infância como (in)fâncias em novas temporalidades: infância aiônica, infância em relação ao devir, infância como condição da experiência, como lugar de fala, como presença enigmática, como "outro" que não é atravessada pela fixação do poder, em que a criança, apesar de apresentar características específicas, ela não é menos que o adulto, é apenas diferente. Larrosa (2019), partindo de Hannah Arendt[65], para a qual a educação tem a ver com nascimento, relaciona o conceito de alteridade ao de nascimento, de modo que esse "outro" é um outro que nasce. Porém, o nascimento, em conformidade com o pensamento de Larrosa (2019), circula em uma dupla temporalidade. "de um lado, o nascimento constitui o começo de uma cronologia que a criança terá de percorrer [...] por outro lado, o nascimento constitui um episódio na continuidade da história do mundo" (Larrosa, 2019, p. 234), o que não significa uma relação de continuidade, mas uma descontinuidade porque mais que haja projeto de continuidade o novo que nasce suspende as nossas certezas sobre o mundo e nós mesmos. E isso será maior quanto mais nos colocarmos na posição de ouvir o que nasce.

Ouvir esse outro que chega é abrir-se para o novo, para o inesperado. E parece que é justamente em virtude do medo do novo que pode ameaçar o mundo que já temos e conhecemos que as crianças são caladas. Para Larrosa (2019) as crianças são sacrificadas

[65] O autor toma como referência duas produções de Hannah Arendt. A primeira é *La condición humana* (Barcelona: Paidós, 1993. Edição original de 1958) e a outra é *La crisi de I'educación* (incluído em *La crisi de la cultura*. Barcelona: Pórtic, 1989. Edição original de 1954).

até mesmo nas posturas transformadoras em nome do progresso, do desenvolvimento do futuro ou da competitividade, pois onde há a pretensão de transformação cancelam a novidade em nome de um ideal fabricado.

Na atualidade quando a cultura digital captura a subjetividade e se volta para a infância ela está concretizando um totalitarismo através da captura da novidade. Ela está se impondo, cancelando possibilidades de ser criança, que poderia virar o mundo do avesso o que revela que as crianças continuam sendo controladas e até violentadas, mas agora agem autoritariamente sobre elas de forma tão sutil que é quase imperceptível. Uma fábrica de futuros adultos conformados, sem capacidade de falar, de ouvir e relacionar-se. As crianças estão se acostumando a não fazer uso da palavra, pois o mundo se apresenta pronto, rápido e mais eficiente que o mundo produzido pelos humanos. E ouvir é cada vez mais penoso. Os conteúdos prontos, as frases com poucas palavras ou poucas letras, os vídeos curtos favorecem os ininterruptos choques imagéticos que modificam o tempo da escuta que passa a ser em 1.5 ou 2.0. Ao passar a ouvir o mundo em 2.0 vai se diluindo a capacidade de ouvir qualquer outro. O que não dizer, então, de um outro que mexe com toda a segurança do mundo confortável, que exige menos esforço, já construído e cada vez mais consolidado. Fica parecendo que não há motivo para pensar quando há inteligência artificial pensando por nós e parece não haver motivo para fazer uso da palavra quando o mundo já está pronto.

Contudo, importa apontar que a democracia é caracterizada pelo uso da palavra, diferente da oligarquia e tirania, ou seja, saindo do lugar do uso da palavra volta-se à tirania, único lugar que há liberdade total, pois, o tirano faz o que quer. Com exceção da tirania a liberdade é sempre limitada pela lei. O que nos leva a admitir que uma educação para a emancipação precisa ser uma educação pautada em relações orientadas pela democracia, ou seja, para o uso da palavra e também para a prática da escuta. Os primeiros anos, responsáveis pelo ensino das primeiras letras deve ensinar a criança a falar, não enquanto simples sons que são reproduzidos pela boca, mas enquanto pensar que se materializa em palavras configurando luta e resistência.

Conforme Reis (2022) aponta, Adorno já observava que os movimentos contrários à democracia se integram a ela de modo que, de dentro das democracias, se desenrola modelos autoritários com aparência de democracia. Steven Levitsky e Daniel Ziblatt (apud Reis, 2022, p. 110), em sua publicação de 2018 *Como as democracias morrem*, bem esclarece que os términos das democracias não se dão por meio de rupturas como

revoluções e/ ou golpes militares, mas pela escalada do autoritarismo que enfraquece as instituições destruindo gradualmente as normas políticas.

Lidar com a infância enquanto outro que nasce significa relacionar-se com o inesperado e o educador na relação com o aluno, esse outro que nasce para ele, precisa se abrir para receber esse outro em si. E ouvir o que nasce para nós não significa desconsiderar tudo o que foi construído, não significa desprezar todo conhecimento historicamente construído. Isso seria cancelar as experiências anteriores e nesse contexto nenhuma experiência teria sentido. “Talvez a pior tentação a que sucumbiu a Pedagogia tenha sido aquela que lhe oferecia ser a dona do futuro e a construtora do mundo”. (Larrosa, 2019, p. 244). Essa postura da pedagogia tem sacrificado a novidade ao longo da história, em nome dos Deuses, da igreja, da razão, da ciência, do progresso e agora da cultura digital.

Essa recepção do outro em nós exige a renúncia de domínio não só da natureza, mas do mundo; exige uma nova relação com a natureza e com o mundo; exige uma relação de respeito e escuta; exige abandonar o desejo de controle; exige esgueirar-se da necessidade de colocar ordem no caos e acostumar-se a recolocar o caos na ordem sempre estabelecida e, finalmente, se relacionar com o imprevisível possibilitando uma verdadeira experiência.

As reflexões desenvolvidas nesta seção permitem compreender que as possibilidades aqui delineadas encontram unidade na compreensão de que a formação humana se realiza essencialmente na relação. A leitura, o filosofar, a concentração, a experiência e a própria autoridade pedagógica constituem atividades por meio das quais a infância pode ser preservada não apenas como etapa cronológica do desenvolvimento, mas como condição de abertura ao mundo, de curiosidade, de imaginação, de elaboração da experiência e de emancipação. Em contraposição às dinâmicas da cultura digital, marcadas pela aceleração do tempo, pela fragmentação da atenção e pelo enfraquecimento da experiência, tais ações procuram resguardar os espaços de encontro entre os sujeitos e a cultura possibilitando que a educação permaneça como tempo de formação e emancipação e não apenas de adaptação às exigências do presente.

As considerações apresentadas ao longo desta seção permitem, por fim, ensaiar aquilo que esta pesquisa denomina de pedagogia relacional. Não se trata de propor um

novo método pedagógico ou um conjunto de prescrições didáticas, mas de afirmar a centralidade da relação educativa como condição da formação. Nessa perspectiva, a autoridade pedagógica deixa de se legitimar pela imposição ou pelo simples domínio do conhecimento e passa a fundamentar-se na responsabilidade do educador em mediar criticamente a relação entre a infância e o mundo, entre os sujeitos e o patrimônio cultural da humanidade, favorecendo experiências capazes de fortalecer a autorreflexão, a autonomia e a resistência às formas contemporâneas de dominação. Assim compreendida, a pedagogia relacional procura reafirmar que somente uma educação fundada na experiência, no diálogo, na leitura, no filosofar e na responsabilidade pelo outro poderá criar condições para que a infância não seja reduzida à lógica da adaptação imediata, mas permaneça como horizonte de formação e de emancipação.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cultura digital opera transformações de caráter social, psicológico, filosófico, além de mudanças epistemológicas e ontológicas produzindo mudanças nas formas de perceber, sentir, pensar e relacionar-se com o mundo. Ao reorganizar as condições objetivas e subjetivas da existência, ela redefine os processos de socialização, modifica as experiências da infância e desloca as formas de exercício da autoridade, instaurando novos modos de produção da subjetividade. Embora amplie as possibilidades de comunicação, de acesso ao conhecimento e de interação social, também intensifica mecanismos de adaptação, fragmentação da experiência, captura da atenção e mercantilização da vida, colocando a educação diante do desafio de formar sujeitos capazes de resistir às novas formas de heteronomia. Foi a partir dessa compreensão que esta pesquisa buscou analisar criticamente as relações entre cultura digital, infância, autoridade pedagógica e emancipação, investigando as possibilidades de ressignificar a autoridade pedagógica como mediação formativa comprometida com a constituição de uma consciência crítica e com a formação humana emancipatória.

A inquietação que deu origem a esta tese surgiu da percepção de que algo mais profundo parecia estar em curso: uma reorganização das relações de poder, um deslocamento das formas de autoridade e uma transformação silenciosa das condições que tornam possível a formação de sujeitos autônomos. Em um contexto em que o acesso à informação cresce exponencialmente, paradoxalmente intensificam-se a dificuldade de pensar, o enfraquecimento da experiência, a incapacidade de sustentar a atenção, a superficialização das relações e a fragilização dos processos educativos. A promessa iluminista de emancipação, alimentada pela confiança no progresso técnico e científico, parece encontrar, na cultura digital, uma de suas mais profundas contradições.

A pesquisa permitiu compreender, confirmando a hipótese que orientou esta investigação, que a cultura digital representa a expressão histórica de uma racionalidade que reorganiza profundamente as formas de socialização, produzindo novas modalidades de poder que operam simultaneamente nas dimensões objetiva e subjetiva da existência humana. Diferentemente das formas tradicionais de dominação, sustentadas predominantemente pela coerção visível, pela disciplina explícita ou pela autoridade institucionalizada, a racionalidade da cultura digital passa a organizar a vida social

mediante processos de sedução, hiperestimulação, monitoramento permanente e administração da subjetividade.

A Teoria Crítica deixa explícito que nenhum objeto cultural pode ser compreendido isoladamente das relações sociais que o produzem. A tecnologia não é neutra porque sua produção, desenvolvimento e utilização encontram-se inscritos em determinadas formas históricas de racionalidade e essa ultrapassa o âmbito da produção econômica e passa a organizar a própria constituição dos sujeitos. O capitalismo deixa de explorar apenas a força de trabalho para incorporar também a atenção, os afetos, os desejos, os vínculos sociais, os dados pessoais e a própria experiência como novas formas de produção de valor. A subjetividade converte-se em espaço de exploração econômica. Nesse contexto, aquilo que parecia representar maior liberdade, a possibilidade de conexão permanente, de escolha infinita e de comunicação instantânea, revela simultaneamente novas formas de dependência, adaptação e heteronomia.

A partir dessas contribuições compreende-se que a dominação se torna tanto mais eficiente quanto menos necessita apresentar-se como dominação. Se, em outros momentos históricos, o poder se legitimava pela força, pela tradição ou pela autoridade política, hoje ele opera por intermédio da satisfação imediata, da participação voluntária, da sensação permanente de autonomia e da promessa incessante de felicidade. A adaptação deixa de ser vivida como imposição para ser experimentada como desejo. Essa característica aproxima a cultura digital das análises desenvolvidas por Adorno e Horkheimer (1985) acerca da Indústria Cultural. A padronização da experiência, a produção de necessidades artificiais, a homogeneização das formas de percepção e o enfraquecimento da capacidade crítica não desapareceram; ao contrário, sofisticaram-se. Se antes a indústria cultural organizava predominantemente o consumo de bens simbólicos, a cultura digital passa a administrar a própria produção da subjetividade. A lógica mercantil deixa de atuar apenas sobre aquilo que os indivíduos consomem e passa a estruturar aquilo que eles são, desejam, lembram, esquecem, compartilham e imaginam.

A “sociedade do espetáculo” de Debord (1997) evolui para o que Turcke (2010) denomina de “sociedade excitada”, na qual o domínio passa a se realizar não só pela mercadoria, mas pela captura contínua da atenção. Quando Türcke (2010) afirma que a excitação contínua destrói a capacidade de atenção prolongada evidencia um elo decisivo: a ideologia materializada apresentada por Debord (1997), ao se tornar ambiente total,

impede o distanciamento crítico necessário para sua própria negação. Isso confirma a tese de Debord (1997) de que a ideologia triunfa ao desaparecer enquanto ideologia. A partir de Türcke (2010) isso ocorre porque o sujeito está permanentemente capturado por estímulos que inviabilizam a reflexão. Se, para Debord, o espetáculo é a forma social da ideologia materializada, para Türcke ele é também um regime de excitação que reorganiza a própria economia psíquica dos indivíduos. A lógica do espetáculo evolui para uma lógica de hiperestimulação sensorial. Desse modo, Türcke radicaliza Debord ao deslocar a crítica do plano estrutural para o plano sensorial.

É justamente nesse ponto que a infância adquire centralidade nesta pesquisa. A infância contemporânea encontra-se marcada por uma contradição central: ao mesmo tempo em que há maior reconhecimento jurídico e social enquanto sujeito de direitos, mais discussões sobre suas especificidades e sobre lugares para ela, há também uma intensificação das formas de controle, mercantilização e captura da subjetividade infantil. A infância encontra-se inserida em ambientes cuidadosamente planejados para capturar sua atenção, prolongar sua permanência diante das telas e produzir ciclos contínuos de excitação, expectativa e recompensa. Essa realidade modifica profundamente o próprio processo de constituição psíquica.

Essa pesquisa procurou evidenciar que as condições objetivas nas quais a infância hoje se constitui apresentam desafios inéditos para a formação da autonomia. Quando a experiência é constantemente interrompida pela sucessão infinita de estímulos; quando a atenção se fragmenta antes de consolidar-se; quando a imaginação tende a ser substituída por imagens prontas; quando o tempo da elaboração cede lugar ao imediatismo das respostas instantâneas; quando a presença do outro se torna continuamente mediada por dispositivos técnicos, modificam-se também as condições necessárias ao desenvolvimento do pensamento reflexivo.

A Teoria Crítica permite compreender que a questão central não reside apenas na presença da tecnologia, mas na racionalidade social que organiza seu uso. O que significa dizer que o problema não é simplesmente a digitalização da infância, mas a submissão da experiência infantil à lógica do mercado, da performance e da excitação contínua que impactam questões fundamentais para o processo de emancipação.

Marcuse (1973) já advertia que a sociedade industrial avançada produzia sujeitos integrados ao sistema. Na cultura digital, essa integração alcança novos níveis de sofisticação. Os mecanismos de personalização produzem a sensação permanente de singularidade exatamente quando intensificam processos de padronização comportamental, abarcando, também a infância. O indivíduo sente-se único porque recebe conteúdos personalizados, sem perceber que essa personalização decorre precisamente de sua inclusão em categorias estatísticas cuidadosamente produzidas por sistemas algorítmicos.

Essas constatações conduzem, inevitavelmente, ao conceito adorniano de semiformação (*Halbbildung*). Uma das conclusões significativas desta tese é reconhecer que a cultura digital potencializa aquilo que Adorno (2010) já identificava como semiformação. A ampliação quantitativa das informações não produz, necessariamente, ampliação qualitativa da formação. Ao contrário, frequentemente favorece a substituição da experiência pela informação, da reflexão pela opinião, do conhecimento pela acumulação fragmentária de dados e da memória pela disponibilidade permanente dos arquivos digitais. O resultado é uma consciência progressivamente adaptada à velocidade da circulação das informações, mas cada vez menos habituada ao esforço da elaboração conceitual. A capacidade de permanecer diante de um problema, suportar a dúvida, construir mediações e desenvolver pensamentos complexos passa a ser continuamente tensionada por uma cultura fundada na instantaneidade, ou seja, a aceleração da informação não representa aceleração da consciência. Frequentemente produz seu oposto: a dificuldade crescente de pensar.

É precisamente nesse cenário que a educação readquire sua importância histórica. Se a barbárie, como afirmava Adorno (2022), encontra-se inscrita nas próprias contradições do processo civilizatório, então a educação não pode limitar-se à adaptação dos indivíduos às exigências do presente. Sua tarefa permanece sendo a formação de sujeitos capazes de realizar autorreflexão crítica sobre as condições históricas que os constituem. Educar continua significando criar possibilidades para que o indivíduo possa reconhecer os mecanismos de dominação presentes na própria realidade e desenvolver condições de não se identificar inteiramente com eles.

A análise desenvolvida ao longo desta pesquisa permite afirmar que as transformações provocadas pela cultura digital não representam uma ruptura absoluta

com as formas anteriores de dominação. Ao contrário, elas revelam a capacidade do próprio capitalismo de reorganizar continuamente seus mecanismos de reprodução, incorporando as críticas que lhe são dirigidas e convertendo-as em novas formas de adaptação. Nesse sentido, a cultura digital deve ser compreendida como expressão histórica de um processo mais amplo de racionalização da vida social, cuja lógica já havia sido denunciada pela primeira geração da Teoria Crítica.

Adorno e Horkheimer (1985) demonstraram que o projeto iluminista continha uma contradição imanente. A razão converteu-se progressivamente em instrumento de controle. O esclarecimento, ao absolutizar a racionalidade instrumental, terminou por produzir novas formas de mito, agora revestidas pela aparência da objetividade técnica. A dominação da natureza transformou-se, simultaneamente, em dominação dos próprios homens. A cultura digital radicaliza essa contradição. Se outrora a técnica era concebida como mediação entre o ser humano e o mundo, hoje ela tende a constituir o próprio ambiente no qual a experiência humana acontece. As mediações técnicas deixam de ser percebidas como mediações e passam a configurar a realidade imediata da existência. Vive-se, cada vez mais, em uma realidade previamente organizada por tecnologias digitais que selecionam informações, orientam comportamentos, antecipam escolhas, sugerem desejos e administram relações sociais.

Esse processo evidencia uma transformação qualitativa das relações de poder. Não se trata apenas da vigilância exercida por instituições ou Estados, mas da incorporação cotidiana de dispositivos que operam continuamente sobre a subjetividade. O sujeito participa voluntariamente dessa dinâmica, produzindo incessantemente informações sobre si mesmo, oferecendo seus dados, preferências, afetos e modos de vida como matéria-prima para sistemas cujo funcionamento permanece, em grande medida, invisível. A dominação torna-se tanto mais eficiente quanto menos necessita recorrer à coerção. Essa lógica aproxima-se das análises contemporâneas acerca do capitalismo de vigilância, mas já encontrava fundamentos importantes na crítica adorniana à sociedade administrada. O que hoje se observa é uma ampliação extraordinária da capacidade de administração da vida social mediante tecnologias capazes de conhecer, prever e influenciar comportamentos em escala inédita. O poder deixa de operar predominantemente pela repressão e passa a agir por antecipação, vigia e reforço,

modelando probabilidades, produzindo perfis e orientando decisões antes mesmo que estas se tornem plenamente conscientes.

As consequências educativas desse processo são profundas. A concentração, condição indispensável para a formação conceitual, para a leitura, para a memória e para a experiência reflexiva, deixa progressivamente de constituir um hábito culturalmente valorizado. A dificuldade de permanecer diante de um texto, de acompanhar uma argumentação complexa ou de sustentar um pensamento durante um intervalo prolongado deixa de ser compreendida apenas como característica individual para revelar-se como expressão objetiva de uma cultura fundada na fragmentação da atenção.

Essas questões ajudam a compreender uma questão central dessa tese: a dificuldade crescente de reconhecer as novas formas de autoridade. Enquanto a educação frequentemente permanece debatendo o declínio da autoridade do professor, da família ou da tradição, novas autoridades silenciosamente passam a organizar o cotidiano. Não possuem rosto, não reivindicam obediência explícita, não impõem normas diretamente. Sua autoridade decorre da própria naturalização de seu funcionamento.

É precisamente nesse ponto que as reflexões de Arendt (2016) recuperam toda sua atualidade. Ao distinguir autoridade de violência e de persuasão, Arendt evidencia que a crise contemporânea não consiste apenas no desaparecimento de determinadas figuras de autoridade, mas na perda dos referenciais comuns que possibilitavam a continuidade do mundo entre as gerações. Educar significa introduzir os recém-chegados em um mundo que lhes antecede. Contudo, quando esse mundo encontra-se continuamente reorganizado pela lógica da inovação permanente, a própria tarefa educativa torna-se instável.

Nesse cenário a crise da autoridade pedagógica não pode ser compreendida apenas como resultado das transformações ocorridas na escola ou na família. Ela expressa uma crise mais ampla da experiência histórica. O professor passa a disputar a formação das novas gerações com uma multiplicidade de instâncias produtoras de sentido que operam continuamente sobre a subjetividade. Sua autoridade já não pode apoiar-se simplesmente na posição institucional que ocupa, mas precisa reconstruir continuamente sua legitimidade por meio da própria experiência formativa que possibilita. Essa constatação nos conduz a concluir que o problema contemporâneo da educação não consiste

propriamente na ausência de autoridade, mas na substituição de formas conscientes de autoridade por mecanismos invisíveis de administração da subjetividade.

É nesse horizonte que se delineia a principal contribuição desta pesquisa. Este trabalho procurou demonstrar que recuperar criticamente a autoridade pedagógica significa primeiramente reconhecer que a emancipação exige mediações formativas. Ninguém se torna autônomo espontaneamente. A autonomia constitui uma conquista histórica, cultural e educativa que pressupõe relações, experiências e processos de formação capazes de favorecer a autorreflexão crítica. E, posteriormente, que a crise da autoridade pedagógica não pode ser enfrentada mediante o retorno a modelos tradicionais/autoritários de educação, tampouco pela defesa de uma horizontalidade absoluta que dissolve a especificidade da relação educativa. Ambas as posições permanecem insuficientes porque compartilham um mesmo equívoco: compreendem a autoridade apenas como exercício de poder sobre o outro.

A investigação realizada permite defender que a autoridade pedagógica, quando legitimada pelo compromisso com a formação humana, não constitui obstáculo à emancipação; ela é uma de suas condições de possibilidade. Em consonância com as reflexões de Adorno, Arendt e Freud, compreende-se que a autonomia não emerge da ausência de mediações, mas da capacidade de, progressivamente, transformar determinações inicialmente externas em princípios conscientemente elaborados pelo próprio sujeito. A emancipação não consiste na negação de toda autoridade, mas na superação da dependência cega mediante um processo de autorreflexão crítica.

É precisamente a partir dessa compreensão que se pensa a pedagogia relacional proposta nesta tese. Não se trata de um método didático, de uma técnica de ensino ou de um conjunto de procedimentos pedagógicos. Trata-se de uma perspectiva filosófica que procura recolocar a formação humana no centro da educação, compreendendo-a como um processo permanentemente constituído pela relação entre dimensões objetivas e subjetivas da existência. Essa perspectiva parte do reconhecimento de que nenhuma educação pode limitar-se ao desenvolvimento de competências, habilidades ou desempenhos mensuráveis. Tampouco pode reduzir-se à valorização exclusiva das experiências individuais, como se o sujeito pudesse constituir-se independentemente das determinações históricas que o atravessam. A formação ocorre precisamente na tensão entre esses polos. O ser humano constitui-se ao relacionar-se criticamente com a cultura,

apropriando-se dela, interrogando-a, transformando-a e, simultaneamente, transformando-se.

Por essa razão, compreende o ato educativo como um movimento de mediação. O professor não ocupa o lugar daquele que transmite conhecimentos prontos, nem tampouco o de um simples facilitador de aprendizagens espontâneas. Sua autoridade decorre da responsabilidade de mediar o encontro entre os estudantes e o patrimônio cultural da humanidade, criando condições para que esse encontro não resulte em mera adaptação, mas em elaboração crítica. Nessa perspectiva o educador torna-se aquele que apresenta o mundo às novas gerações sem exigir sua aceitação passiva, mas também sem abandoná-las à falsa crença de que tudo pode ser produzido exclusivamente a partir de suas experiências imediatas. Educar implica introduzir o sujeito em um universo cultural que o antecede, oferecendo-lhe instrumentos para compreendê-lo, criticá-lo e recriá-lo.

Essa mediação exige recuperar dimensões que a cultura digital tende continuamente a enfraquecer. Entre elas essa pesquisa destaca a experiência, a concentração, a leitura, e o filosofar. No que concerne à experiência defende uma cultura da experiência contrapondo à cultura digital e, ao fazer essa proposição, indica um novo design para os espaços e tempos da infância com a finalidade de presservar os valores emancipatórios. Essa ideia dialoga com o pensamento de Feenberg (1973) o qual defende que a racionalidade política exige mudança de âmbito cultural. Em tempos de cultura digital o esclarecimento exige mais do que ousadia, como advertia Kant, exige existir, no sentido de experienciar e de se reapropriar do tempo do pensar.

Ao apoiar a leitura como possibilidade propõe uma experiência singular de desaceleração e concentração, pois a leitura exige suspensão do fluxo incessante de estímulos, permanência diante do texto, elaboração de significados e diálogo com pensamentos que frequentemente desafiam nossas certezas. Em uma cultura organizada pela rapidez da informação, ler converte-se em um exercício de resistência.

O mesmo pode ser afirmado em relação ao filosofar. Este significa a permanente disposição para interrogar aquilo que se apresenta como evidente. A reflexão filosófica rompe com a naturalização do existente, permitindo que o sujeito reconheça o caráter histórico das formas sociais e compreenda que aquilo que parece inevitável é, na verdade,

resultado de processos humanos e, portanto, passível de transformação. Nesse sentido, filosofar constitui um exercício privilegiado de emancipação.

Essas práticas articulam-se ao fortalecimento da concentração, entendida não apenas como capacidade cognitiva, mas como possibilidade de permanecer diante da realidade tempo suficiente para permitir que ela revele suas contradições. Talvez uma das maiores perdas produzidas pela cultura digital seja justamente a dificuldade de sustentar a atenção necessária ao pensamento complexo. Recuperar essa capacidade significa restituir ao sujeito a possibilidade de experimentar o mundo para além da sucessão contínua de estímulos.

Essa compreensão também redefine o lugar da infância compreendida como categoria histórica e filosófica que evidencia a abertura da existência humana ao novo, à curiosidade, à imaginação e à experiência. Defender a infância, nesse contexto, significa preservar as condições para que o pensamento ainda possa surpreender-se diante do mundo, recusando sua completa submissão à lógica da eficiência, do desempenho e do consumo.

A pedagogia relacional nasce, portanto, do reconhecimento de que a educação permanece sendo um dos poucos espaços capazes de interromper, ainda que provisoriamente, os mecanismos de adaptação. Sua força não reside em prometer uma sociedade reconciliada, mas em manter viva a possibilidade da não conformidade. Contudo, é preciso reconhecer que as possibilidades aqui delineadas não eliminam as profundas contradições que atravessam a educação contemporânea. A escola permanece inserida em uma sociedade cuja lógica tende continuamente à adaptação, à produtividade e à mercantilização da vida. Nenhuma proposta, isoladamente, é capaz de superar determinações estruturais dessa magnitude. A pedagogia relacional não pretende oferecer receitas nem soluções definitivas. Seu compromisso consiste em preservar a negatividade crítica própria da Teoria Crítica, recusando tanto o fatalismo quanto as promessas fáceis de redenção.

Essa postura também exige reconhecer os limites desta investigação. Por tratar-se de uma pesquisa filosófica e bibliográfica, muitas das possibilidades aqui apresentadas permanecem abertas à investigação empírica. Estudos futuros poderão examinar como a pedagogia relacional se materializa nas práticas docentes, na formação de professores,

nas experiências escolares e nas relações concretas estabelecidas entre crianças, educadores e tecnologias digitais.

Todavia, se esta pesquisa alcançou seu propósito, ele talvez não resida nas respostas que apresentou, mas na tentativa de manter abertas perguntas cuja relevância tende a crescer nas próximas décadas. Em uma sociedade que valoriza respostas imediatas, recuperar o direito de perguntar constitui, por si só, um gesto de resistência. Pensar exige demora. Exige suportar a dúvida. Exige reconhecer que a realidade nunca se esgota em suas aparências.

A exigência de Adorno (2022) que Auschwitz não se repita como primeira de todas para a educação continua ecoando no presente porque a barbárie não pertence apenas ao passado. Ela ressurge sempre que os indivíduos deixam de reconhecer o sofrimento do outro, sempre que a adaptação substitui a reflexão, sempre que a racionalidade técnica obscurece os fins propriamente humanos e sempre que a educação renuncia ao compromisso com a emancipação. Assim, educar, hoje, significa criar condições para que os indivíduos possam pensar por si mesmos, estabelecer relações significativas com o patrimônio cultural da humanidade, reconhecer as determinações objetivas e subjetivas que atravessam sua existência e assumir, conscientemente, a responsabilidade pela transformação do mundo que compartilham. A emancipação, nesse sentido, não constitui um estado definitivamente alcançado, mas um movimento permanente de resistência às múltiplas formas de heteronomia que continuamente procuram reduzir a experiência humana à adaptação.

A educação talvez jamais elimine completamente a barbárie entretanto, enquanto preservar a possibilidade da autorreflexão crítica, da experiência, da memória, da imaginação, do filosofar e do encontro genuíno entre sujeitos, continuará mantendo viva a esperança, não uma esperança ingênua, fundada na crença de que o progresso resolverá as contradições humanas, mas uma esperança crítica, consciente de que a história permanece aberta às possibilidades criadas pela ação humana.

Nesse contexto urge criar condições para que os sujeitos recuperem a possibilidade da experiência em uma sociedade que continuamente a fragmenta; fortalecer a capacidade de pensar em uma cultura que privilegia respostas imediatas; preservar a infância em um mundo que antecipa precocemente as exigências do

desempenho; e ressignificar a autoridade pedagógica como mediação capaz de favorecer a emancipação, e não a adaptação. Não se trata de opor a escola à cultura digital, nem de defender um retorno a formas educativas pertencentes a outros tempos. Também não se trata de atribuir à escola a responsabilidade pela mudança social. A partir da teoria crítica pode-se afirmar que a emancipação nunca é um estado alcançado definitivamente, mas um movimento incessante de resistência às formas de dominação que continuamente se renovam.

É nesse sentido que a pedagogia relacional aqui proposta procura afirmar a educação como um espaço em que ainda seja possível experimentar outra relação com o conhecimento, com o tempo, com os outros e consigo mesmo. Uma educação que compreenda que a formação acontece na articulação permanente entre objetividade e subjetividade; entre cultura e experiência; entre autoridade e liberdade; entre tradição e criação; entre o mundo que recebemos e aquele que somos chamados a transformar. A educação exige com um novo design relacional, um design crítico e dialético das relações objetivas e subjetivas.

Ao longo desta investigação tornou-se evidente que a barbárie contemporânea não se manifesta apenas na violência explícita, mas também nas formas silenciosas de adaptação que enfraquecem a experiência, empobrecem o pensamento e reduzem a capacidade de imaginar outros modos de existir. Talvez por isso a tarefa da educação permaneça a mesma anunciada por Adorno: contribuir para que a barbárie não se repita. Hoje, porém, essa tarefa exige reconhecer que ela também se apresenta nas formas aparentemente inofensivas de aceleração, dispersão, hiperestimulação e captura da subjetividade produzidas pela cultura digital.

Se esta tese pretende deixar alguma contribuição, ela reside na defesa de que a autoridade pedagógica pode voltar a constituir-se como uma autoridade consciente, legitimada não pelo poder que exerce, mas pela responsabilidade que assume diante da formação humana. Uma autoridade que não exige submissão, mas favorece a autonomia; que não silencia o pensamento, mas o provoca; que não substitui a experiência do estudante, mas cria as condições para que ela aconteça de forma crítica e reflexiva.

Ao iniciar esta pesquisa foi expressado o desejo de que uma pequena fresta pudesse iluminar aquilo que foi denominado de nossa "escura liberdade". Depois do

percurso realizado, talvez seja possível compreender que essa fresta não representa uma promessa de redenção, nem a superação definitiva das contradições da cultura digital. Ela representa, antes, a persistência da possibilidade humana de pensar, de resistir e de transformar. Se, no início deste trabalho, imaginou-se que os tímidos movimentos do pensar pudessem transformar-se em dança, agora é possível compreender essa imagem sob outro significado. Dançar não significa mover-se sem limites ou abandonar-se ao improviso absoluto. Toda dança pressupõe ritmo, equilíbrio, encontro, técnica, criação e relação. Da mesma forma, a emancipação não nasce da ausência de mediações, mas da capacidade de, consciente delas, criar novos movimentos. Talvez seja essa a tarefa da educação: ensinar que, mesmo quando o mundo parece impor os passos, ainda podemos aprender a dançar de outro modo.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação.** 4. ed**.** Tradução: Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e terra, 2022.

ADORNO, T. W. **Teoria da Semiformação**. In: PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S.; LASTÓRIA, L. A. C. N. (Orgs.). Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento:** fragmentos filosóficos. Tradução: Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ARANHA, M. L. de A.; MARTINS, M. H. P. **Filosofando**: Introdução à Filosofia. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2009.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro.** Tradução: Mauro W. Barbosa. 8.ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Tradução: Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

AZEN, M.; BEZERRA, A. C. **Diversidade no funil:** capitalismo de vigilância e conteúdo infantil no YouTube. Revista Eptic. v.24, n.3, set. – dez. 2022.

BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação.** Tradução: Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Summus, 1984.

BENJAMIN, W. **Experiência e pobreza.** *In*: Obras Escolhidas. vol 1: Magia e técnica, arte e política. Tradução: Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 114-119.

BENJAMIN, W. **O Narrador**: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: Obras Escolhidas vol 1: Magia e técnica, arte e política. Tradução: Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 197-222.

BRASIL. **Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990**. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. ***Diário Oficial da União***, Brasília, DF, 24 set. 1990.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Lei nº 15.211, de 17 de setembro de 2025.** Dispõe sobre a proteção de crianças e adolescentes em ambientes digitais e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 set. 2025.

BRASIL. **Lei n.15.100 de 13 de janeiro de 2025**. Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. Diário Oficial da União: Brasília, DF, Seção 1, p. 3, 14 jan. 2025.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura.** Revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 43)

CAMBI, F. **História da pedagogia.** Tradução: Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

COMENIUS, J. A. **Didática magna.** Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Trad. Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouse Gulbenkian, 1985.

COSTA, V. H. F. da. **As contradições da personalidade autoritária, segundo Theodoro W. Adorno**. In. JUNIOR, Douglas Garcia Alves (Org.). A personalidade autoritária: ontem e hoje. 1. Ed. São Paulo: Editora Bregantini, 2022.

CUPANI, A. **Filosofia da tecnologia**: um convite. 3. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2016.

DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo.** Tradução: Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DUARTE, R. **Teoria crítica da indústria cultural.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

FEENBERG, A. **Racionalização subversiva: tecnologia, poder e democracia.** Tradução: Anthony T. Gonçalves, 1992. *In:* NEDER, R. T. (org.). A teoria crítica de Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina / CDS / UnB/ Capes, 2010.

FEENBERG, A. **O que é a filosofia da tecnologia.** Tradução: Augustín Apaza, com revisão de Newton-Ramos-de-Oliveira, 2003 *In:* NEDER, R. T. (org.). A teoria crítica de Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina / CDS / UnB/ Capes, 2010.

FEENBERG, A. **Teoria crítica da tecnologia: um panorama.** Tradução: Newton-Ramos-de-Oliveira, 2005. *In:* NEDER, R. T. (org.). A teoria crítica de Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina / CDS / UnB/ Capes, 2010.

FREITAS, V. **A destrutividade inercial do fascismo**: uma leitura dos movimentos totalitários a partir de Theodoro Adorno. In. JUNIOR, Douglas Garcia Alves (Org.). A personalidade autoritária: ontem e hoje. 1. Ed. São Paulo: Editora Bregantini, 2022.

FREUD, S. **O mal-estar na civilização.** Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2011.

FREUD, S. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade**. Tradução: Paulo Dias Corrêa. Rio de Janeiro: Imago, 2002.

FLUSSER, V. **Filosofia da caixa preta:** ensaios para uma futura filosofia da fotografia. 1 ed. São Paulo: Annablume, 2011.

FLUSSER, V. **Pós-história: Vinte instantâneos e um modo de usar**. 1. ed. São Paulo: Annablume, 2011b.

FLUSSER, V. **O mundo codificado**: por uma filosofia do design e da comunicação. Organização Rafael Cardoso; Tradução Raquel Abi-Sâmara. São Paulo: Ubu Editora, 2017.

GALLO, Silvio. **Deslocamento**s. Deleuze e a educação. 2. ed. Belo Horizonte: autêntica, 2008. Col. Pensadores & Educação, 2008.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro:LTC,1989.

GILES, Thomas Ransom. **História da Educação**. São Paulo: EPU, 1987.

JUNIOR, Douglas Garcia Alves. **O fantasma do autoritarismo está vivo**. In. JUNIOR, Douglas Garcia Alves (Org.). A personalidade autoritária: ontem e hoje. 1. Ed. São Paulo: Editora Bregantini, 2022.

KANT, I. **Resposta à pergunta:** Que é esclarecimento? (Aufklärung). Tradução: Raimundo Vier e Floriano de Sousa Fernandes. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

KOHAN, W. O. **Infância:** Entre Educação e Filosofia**.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KOHAN, W. O. (Org.) **Lugares da Infância**: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

KRAMER, S. **Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie.** Revista Teias, [S. l.] v. 1, n. 2, p. 1-14, ago. 2007. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23857/16830. Acesso em: 03 jul. 2021.

LARROSA, J. **Experiência e alteridade em educação.** Revista Reflexão e Ação. Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul./dez, 2011.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. *Tradução de* João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

LARROSA, J. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. 6. ed. rev. amp.; 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

LASTÓRIA, L. A. C. N. **Autoridade deslocada:** do pai ao ícone. In: ZUIN, A. S., LASTÓRIA, L. A. C. N; FRANCO, R. (Orgs.). Teoria crítica NO Brasil e na América Latina. 1. ed. São Paulo: Nankin, 2016.

LIGA DAS NAÇÕES. **Declaração de Genebra de 1924**: sobre os Direitos da Criança. Genebra: Liga das Nações, 1924. Disponível em: https://www.humanium.org/en/geneva-declaration. Acesso em: 25 maio 2026.

LIMA, G. de S.; LASTÓRIA, L. A. C. N. **A BNCC**: o embate entre a educação digital e a promoção do pensamento crítico em suas possíveis interfaces. Revista Pesquisa Qualitativa. São Paulo (SP), v.12, n.32, p.377-399, set./dez. 2024.

LIPMAN, Matthew. **O pensar na educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MAAR, W. L. **À guisa de introdução:** Adorno e a experiência formativa. In. ADORNO, T. W. Educação e Emancipação. 4. ed. Tradução: Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e terra, 2022.

MACHADO, V. C. **O brincar em uma (in)fância conectada**. UNESP: Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Araraquara, p. 134. 2022.

MAIA, A. F. **Aceleração:** reflexões sobre o tempo na cultura digital. Impulso. Piracicaba, v.27, n.69, p.121-131, maio-ago. 2017.

MALHEIROS, B. T. **Metodologia da pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MARCUSE, H. **A ideologia da sociedade industrial:** o homem unidimensional. Tradução: Giasone Rebuá. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

MARCUSE, H. **Eros e civilização:** uma interpretação filosófica do pensamento de Freud. Tradução: Álvaro Cabral. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores,1969.

MARCUSE, H. **Tecnologia, guerra e fascismo.** Tradução de Maria Cristina Vidal Borba. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

MATOS, O. C. F. **A Escola de Frankfurt:** luzes e sombra do iluminismo. São Paulo: Moderna, 1993.

MASHIBA, G. C. X. **Sociedade do espetáculo e transferência da autoridade pedagógica.** In: PUCCI, B. [et.al] (Org). Atualidade da teoria crítica na era global. 1 ed. São Paulo: Nankim, 2016.

NEDER, R. T. (org.). **A teoria crítica de Andrew Feenberg:** racionalização democrática, poder e tecnologia. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina / CDS / UnB/ Capes, 2010.

OLIVEIRA, P. de S. **Brinquedo e Indústria Cultural.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

OLIVEIRA, P. R. de. et al. **Encontrar filosofia (s) e infância (s).** Revista Digital de Ensino de Filosofia. Santa Maria, vol. 2, n. 2, p.3-25, jul./dez. 2016.

OLIVEIRA, P. R. de. **Filosofar na formação de professores:** experiências na formação da escola como lugar de escuta, formação e abertura de mundos. Revista do Nesef, vol. 8, n. 2, p. 42-48, ago./dez. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração dos Direitos da Criança**. Nova York, 20 de nov de 1959. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/22026/file/declaracao-dos-direitos-da-crianca-1959.pdf. Acesso em: 25 de maio de 2026.

PINTO, A. V. **O Conceito de Tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância.** Tradução de Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PUCCI, B. **Teoria da Semicultura**: elementos para uma proposta educacional, 1995. In PUCCI, B. Ensaios filosófico-educacionais: teoria crítica e educação. v.1. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

REIS, M. DE A. **Não há mais antissemitas:** notas histórico-naturais sobre o autoritarismo em Theodoro W. Adorno. In. JUNIOR, Douglas Garcia Alves (Org.). A personalidade autoritária: ontem e hoje. 1. Ed. São Paulo: Editora Bregantini, 2022.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou Da Educação.** Tradução: Roberto Leal Ferreira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SAMPAIO, I. **Reconfigurações das culturas infantis sob a égide do consumo e da convergência midiática**. In: FONTENELLE, L (Org) Criança e consumo: dez anos de transformação. São Paulo: Instituto Alana: Criança e Consumo, 2016.

SANTOS, P. S. **Infância e promessa:** notas baseadas no pensamento de Theodor Adorno. Revista Pro-Posições. Campinas – SP, v. 29, n. 3 (88) (323-338) / set./ dez. 2018.

SARMENTO, M. J. **As culturas da infância na encruzilhada da 2ª modernidade.** *In*: Sarmento, M. J.; Cerisara, A. Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e da educação. Porto: Asa, 2004.

SCHLESENER, A. H. **Educação e infância em alguns escritos de Walter Benjamin**. Paidéia, Ribeirão Preto, SP. Jan-abr. vol. 21, n. 48, p.129-135, 2011.

TÜRCKE, C. **Sociedade Excitada:** filosofia da sensação. Tradução: Antônio Álvaro Soares Zuin, Fábio Durão, Francisco C. Fontanella, Mario Frungillo. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

TÜRCKE, C. **Hiperativos**! Abaixo a cultura do déficit de atenção. Tradução: José Pedro Antunes; revisão de tradução Eduardo Guerreiro B. Losso. 1ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

VILELAS, J. **Investigação**: o processo de construção do conhecimento. Lisboa: Edições Sílabo, 2009.

ZAMORA, J. A. **Neoliberalismo, nacional-populismo e a personalidade autoritária**. In. JUNIOR, Douglas Garcia Alves (Org.). A personalidade autoritária: ontem e hoje. 1. Ed. São Paulo: Editora Bregantini, 2022.

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

ZUBOFF, S. **Big Other:** capitalismo de vigilância e perspectiva para uma civilização de informação. In: BRUNO, F; CARDOSO, B; KANASHIRO, M; GUILHON, L; MELGAÇO, L. (ORGS) Tecnopolíticas da Vigilância. São Paulo: Boitempo, 2018.

ZUIN, A. A. S. **A autoridade pedagógica em tempos de cultura digital.** Educação e Filosofia Uberlândia, v. 29, n. 58, p.745-769, jul./dez. 2015.

ZUIN, A. A. S.; GOMES, L. R. **A formação da subjetividade na Idade Mídia**, 2019. Revista eletrônica de educação, v. 13, n. 2, p.377-387, maio/ agosto, 2019.

ZUIN, A. A. S. **Indústria cultural e educação**: o novo canto da sereia. Campinas, SP: Autores associados, 1999.