

## A BNCC: O EMBATE ENTRE A EDUCAÇÃO DIGITAL E A PROMOÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO EM SUAS POSSÍVEIS INTERFACES

### THE BNCC: THE CLASH BETWEEN DIGITAL EDUCATION AND THE PROMOTION OF CRITICAL THINKING IN ITS POSSIBLE INTERFACES

Getúlio de Souza Lima<sup>1</sup>

Luiz Antônio Calmon Nabuco Lastória<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo provém de uma pesquisa acerca do processo de espetacularização social midiática acentuada pelo advento da “cultura digital” e, atualmente, impulsionada pelo “capitalismo de plataforma”. O objetivo é expor algumas implicações educacionais decorrentes dos rearranjos pedagógicos frente ao recrudescimento das inserções algorítmicas nos programas de ensino, de modo a normatizar as condutas dos docentes, tal como previsto na Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Buscou-se, assim, examinar certas consequências socioeducacionais proporcionadas pelo pensamento computacional via *softwarização*, à medida que este se mostrou determinante na reforma do ensino básico em curso. Os resultados apontaram que a prioridade digital mediante o dirigismo didático mina o desenvolvimento do pensamento crítico ante a frieza algorítmica.

**Palavras-chave:** Educação e cultura digital; Algoritmização; Dirigismo didático.

**Abstract:** This article is the result of a research about medial process of social spectacularizing accentuated by the advent of the “digital culture” nowadays driven by the “platform capitalism”. Its goal is to expose some educational implications arising from the pedagogical rearrangements in the face of the strengthening algorithmic insertions in teaching programs to standardize the conduct of teachers, as provided for in the National Common Curricular Base (NCCB). We analyzed some social and educational consequences of computational thinking through the software trend in the ongoing reform of basic education. The results showed that digital priority through the didactic dirigisme undermines the development of critical thinking in the face of algorithmic coldness.

**Keywords:** Education and digital culture; Algorithmization; Didactic dirigism.

## 1 Introdução

Interposta como uma das protagonistas centrais das relações pedagógicas na atualidade, a ênfase pedagógica nas redes sociais/digitais se explica pela proporção que este fenômeno atingiu quando do alvorecer do terceiro milênio. Como meio de comunicação social intensificado pelo advento da “realidade virtual”, cuja adesão “espontânea” se encontra em grande medida representada pelo conjunto de estudantes

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista (UNESP). Fundação Educacional de Fernandópolis (FEF), Fernandópolis, São Paulo, Brasil. E-mail: [getuliolimaprof@gmail.com](mailto:getuliolimaprof@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutor em Psicologia, Universidade de São Paulo (USP). Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, São Paulo, Brasil. E-mail: [calmon.nabuco@unesp.br](mailto:calmon.nabuco@unesp.br)

frequentadores do ensino básico, a chamada “cultura digital” se potencializou junto a este universo numa escala sem precedentes.

Concomitante a isso, a literatura especializada acerca dos impactos causados pelas *big techs* sobre os seres humanos aponta para certo recrudescimento da compulsividade por imagens, sobretudo entre os escolares, devido às irradiações ininterruptas que se intensificam a cada disparo pela “metralhadora audiovisual” (Türcke, 2010). A ambiência escolar, como parte do contexto social mais amplo, passou a contrair desavisadamente, nas últimas décadas, as incessantes investidas econômicas de um universo estruturado por algoritmos, visto que a população estudantil do ensino básico, via de regra, constituiu o alvo dos empreendimentos do “capitalismo de plataforma”. Diante de tais empreendimentos, as políticas educacionais viram-se impelidas a convergir de modo a comporem um dos dispositivos estratégicos da chamada “cultura digital”.

Assim, as pesadas investidas por parte do sedento mercado midiático, de um lado, e o incremento das sobreposições espetaculares que delas decorrem, acolhidas pouco a pouco na ambiência educacional, de outro, terminaram por converter-se em prioridade didática via mediação pedagógica apoiada nas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). A partir de então, observa-se certa sincronia entre o chamado “capitalismo de vigilância”<sup>3</sup> e o ambiente educacional hodierno, de modo a favorecer, cada vez mais, a produção e a consolidação do chamado “pensamento computacional”<sup>4</sup>. Ao pervadir os espaços escolares, aqui concebidos como locais que, em contraposição ao pensamento pragmático tipicamente cotidiano, possibilitam elaborações refletidas em graus variados de sofisticação cultural, devidamente mediadas pela práxis docente, a inteligência artificial arquitetada por algoritmos terminou por incidir sobre o cerne mesmo do ato educativo.

Ao se analisarem as atuais prescrições pedagógicas dirigidas às atividades docentes no que tange ao fomento e desenvolvimento da capacidade de reflexão no alunado, capacidade concebida como ingrediente crucial ao exercício da cidadania, evidenciam-se as aporias decorrentes de uma guinada efetuada pela educação em direção ao mercado. Certamente, a principal aporia constatada refere-se à atrofia que sofre o

---

<sup>3</sup> Conforme Zuboff (2020), com o aparelhamento algorítmico das corporações digitais e o desenvolvimento de monitoramento de indivíduos por meio de seus dados, cria-se um novo mecanismo de vigilância subjetiva/objetiva e sua posterior capitalização transformada em um negócio altamente lucrativo.

<sup>4</sup> Conforme a Base Nacional Curricular Comum, o “pensamento computacional envolve as capacidades de compreender, analisar, definir, modelar, resolver, comparar e automatizar problemas e suas soluções, de forma metódica e sistemática, por meio do desenvolvimento de algoritmos” (Brasil, 2018, p. 474).

espaço da função mediadora que resta ao professor do ensino básico realizar, em meio à metamorfose pedagógica promovida pela prioridade digital, retoricamente justificada como um mero recurso em prol da qualidade da educação hodierna. Metamorfose que, concretamente, vem restringindo, cada vez mais, o ato educativo à condição de uma alavanca para as atuais demandas produtivas marcadas pela “cultura digital” em voga.

Tal condição aporética maior, outrora assentada, prioritariamente, na prática do professor, agora, se vê recrudescida. Sob o dirigismo didático crescente e decorrente dos programas computacionais construídos para as finalidades educacionais, evidencia-se a atrofia do cerne mesmo da atividade docente. E, com ela, a autonomia do próprio exercício intelectual do pensamento a partir de conceitos mediados pela relação dialógica professor-aluno. Logo, sob a interveniência dos programas inteligentes, produz-se uma inversão do caráter mediador até então orientado para a construção do conhecimento por parte daquele que educa. As provocações no sentido investigativo e reflexivo sobre um determinado objeto, antes conduzidas pelo professor com base em problematizações e experiências vivas, cedem cada vez mais às programações tecnológicas dos chamados “objetos de aprendizagem”.

Examinar-se-ão, a seguir, alguns dos elementos responsáveis por materializarem as amarras instrumentais à mediação pedagógica docente. Tal exame levará em consideração, também, as carências estruturais presentes no ensino básico, sobretudo, público e gratuito. Aí se observa, mais nitidamente, o falseamento entre a aparência (educação tecnológica) e a realidade (déficit conceitual e estrutural) vigente no ensino público. A problematização de questões educacionais, dentre elas a do próprio dirigismo didático mediado tecnologicamente, termina por ratificar as preocupações concernentes à conformação crescente da prática docente com o ambiente tecnológico, apontando para diluição paulatina da própria figura do professor e, conseqüentemente, de seu ofício.

## **2 O consumo de redes sociais digitais e suas implicações educativas**

As implicações educativas do consumo das redes sociais digitais por parte de alunos do ensino básico pressupõem o diagnóstico de que se está diante de uma situação peculiar: o predomínio da “cultura digital” decorrente do “mundo computacional”. Esta situação emerge como condição *sine qua non* para o desenvolvimento, conforme a BNCC, das competências essenciais de uma aprendizagem sintonizada com o contemporâneo. Tal peculiaridade conduz à hipótese, antes aludida, segundo a qual a

intencionalidade educativa via imersão digital se materializa com vistas aos apelos mercadológicos próprios ao que se convencionou chamar de “sociedade da informação”. Isto ocorre à medida que se observa como as novas retóricas dirigidas ao setor educacional exibem uma fina sintonia com as demandas do proeminente desenvolvimento tecnológico hodierno. Trata-se de condição capaz de hierarquizar as competências digitais acima da ação propriamente pedagógica exercida pelos docentes, até então orientada à promoção da capacidade de abstração dos educandos.

Verifica-se que a BNCC, embora sustente uma retórica de envolvimento da comunidade escolar em sua construção, ela própria responde a uma demanda mercadológica segundo a qual seria necessário normatizar as ações educativas com base nas capacidades adaptativas da educação às TDC. O aspecto formativo se estabeleceria, então, de acordo com a promoção de um “projeto de vida” por meio do qual o estudante veria tornar-se o agente formulador de suas próprias expectativas no decorrer de seu percurso educacional. Assim, a “cultura digital”, aliada incontestemente do direcionamento pedagógico proposto pela BNCC, reservou ao alunado o protagonismo no processo de ensino-aprendizagem e autorizou que ele próprio seja alçado à condição de se responsabilizar por sua vida em termos das opções educacionais que fará. Logo, toda trajetória educacional poderá, agora, incorrer, sem maiores óbices, em um novo tipo de dominação cultural mediada por “sensações imagéticas”, em grande medida impulsionadas pelas redes sociais.

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. Ao se projetar como um novo *ethos* próprio ao ambiente de ensino, a “cultura digital” atua no sentido de potencializar sua própria operacionalidade instrumental, e também moral, de modo a amainar as possibilidades de abstração conceitual imprescindível à reflexão crítica por parte do alunado.

Compreende-se, então, que um dos aspectos basilares subjacentes às práticas educativas contemporâneas venha a consistir, estrategicamente, na dimensão do consumo das redes sociais por parte de crianças e adolescentes tomados na condição de estudantes. Ademais, quando se projetam para a qualificação da educação escolar prioridades normativas e orçamentárias no âmbito das TDICs, evidencia-se que as instâncias políticas e econômicas almejam certa equiparação entre as transformações decorrentes das

tecnologias digitais e as ações pedagógicas nas unidades de ensino nos diversos níveis do sistema educacional.

Conferir prioridade às TDICs com a justificativa maior de que a escola deve acertar o passo com o seu tempo, tal como explicitado nos próprios documentos curriculares oficiais, aponta, intencionalmente, na direção de uma suposta qualificação educacional. É-se tentado a admitir a possibilidade de um sucesso relativamente parcial desse intento, caso os problemas educacionais não decorressem também de um quadro de deterioração das relações socioculturais agravada justamente pelas atuais formas de comunicação digital. Tal é o caso, por exemplo, das relações de animosidade e de intolerância tão frequentes, propagadas abundantemente pelas redes sociais.

Diante das aporias pedagógicas constatáveis quanto às possibilidades que restam ao desenvolvimento do pensamento crítico ante o processo de algoritmização social e educacional em curso, observa-se que as mídias digitais contemporâneas, na trilha do sistema midiático tradicional, potencializaram exponencialmente o *modus operandi* de como angariar os setores da sociedade alinhando-os em termos ideológicos. Uma das consequências desse processo foi a obtenção de certa homogeneidade, porém, agora muito mais seletiva, vale dizer, customizada, e também direcionada em tempo real quanto à acessibilidade das informações circulantes – o que apontaria para o fato de que as novas mídias, por sua natureza expansiva, instantânea e permissiva às reações subjetivas, terminariam por recrudescer o debate entre ideias divergentes de modo a esterilizá-lo pedagogicamente.

Nesse sentido, as considerações acerca de suas implicações educativas via consumo das redes sociais, para além do domínio propagandístico espetacular de natureza mercadológica que o patrocina, devem ser analisadas em duas dimensões conjugadas. A primeira estaria no recrudescimento mesmo das relações interpessoais afetadas por correntes ideológicas divergentes, as quais, ao se expressarem em termos políticos, religiosos, econômicos e estéticos, tenderiam a subjugar os oponentes por meio da sobreposição quantitativa de suas ideias, valores ou crenças. A segunda estaria implicada diretamente na ação pedagógica escolar, sobre a qual pesa um aspecto psicossocial determinante: a competência de escrever e de argumentar na presença de outrem como fundamento básico da comunicação em todos os níveis da formação educacional. Reafirma-se, aqui, uma das aporias em que se encontra a atividade educativa no que diz respeito ao desenvolvimento de competências reflexivas em gerações cada vez mais

expostas ao bombardeio imagético digital. Sobre as consequências dessa inovação comunicativa, Türcke (2010, p. 291) argumentou no sentido de que:

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

A sobrepujança da comunicação tecnológica, marca incontestemente do “mundo digital”, põe em xeque o equilíbrio da competência comunicativa no âmbito da oralidade e da escrita, de modo a deteriorá-las em suas formas analítica e reflexiva. Seja qual for o mecanismo de comunicação (oral, caligráfico ou digital), não se deve desconsiderar esse fato. O aspecto secundário da comunicação, a partir do qual toma forma a “cultura digital” como a quintessência comunicativa da contemporaneidade, como possibilidade de linguagem educativa e formativa que se pretende mais bem sucedida, pressupõe uma ação pedagógica em que o potencial de abstração mesmo, tão essencial para o desenvolvimento da escrita, não seja abandonado. No entanto, o “galho da árvore” serrado pela espetacularização midiática, eivada de sensações imagéticas, vem caracterizar um estado permanente de fragmentação da atenção e de dessedimentação da capacidade de abstração. Essa condição, ao inundar sem anteparos ou reservas o ambiente escolar, se torna um aspecto dificultador da competência da escrita, o que, por sua vez, aponta para incertezas quanto à possibilidade real de uma alfabetização crítica midiática vir a se realizar<sup>5</sup>.

Ademais, a quantidade de laços pessoais em contínua expansão nas mídias sociais, não a qualifica quanto à consistência de modo a garantir vínculos mais estáveis entre as crianças e os adolescentes. A dependência conectiva audiovisual, frequentemente estimulada entre os estudantes, quase sempre os conduz a diferentes ambientes midiáticos à procura de novas e aprazíveis sensações que superem a letargia daqueles patamares já

---

<sup>5</sup> Kellner e Share (2008, p. 709) defendem que a construção do potencial crítico de conteúdo midiático segue ao encontro das pedagogias pautadas no caráter democrático de aprendizagem. Os autores de educação crítica da mídia propõem que “a alfabetização midiática deve ser relacionada à alfabetização pela informação, à alfabetização tecnológica, às artes e às ciências sociais. A alfabetização crítica da mídia deve ser um fio comum que passe por todas as áreas curriculares, uma vez que se refere à comunicação e à sociedade”.

alcançados. Portanto, a competência comunicativa, tão propalada pela “cultura digital”, associada à busca de sempre novas interlocuções por alunos que frequentam o ensino básico, pode ser considerada elemento de uma complexa configuração sociocultural, cujos desdobramentos percepto-sensuais, e não intelectuais, impactam sobremaneira as próprias ações que se pretendem educativas.

O estímulo perpétuo e acrítico à acessibilidade digital, principalmente sobre a população adolescente do Ensino Médio, culmina, em certos casos, numa necessidade de conectividade ininterrupta, afetando, inclusive, outras necessidades fisiológicas como o sono. Segundo Zuin e Zuin (2018, p. 421):

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

Os sintomas compulsivos manifestos por alunos na adolescência, de acordo com esses pesquisadores, devem ser mais bem compreendidos como um problema de natureza psicossocial, cujos danos para o desenvolvimento educacional indicam aquilo que Türcke (2010) identificou como características da “distração concentrada”. Trata-se da resultante de um particular modo de socialização, condicionada por aparelhos, do sistema perceptivo humano, cujo agravamento o torna passível de intervenções terapêuticas sob pena de se tornar um déficit de atenção irreversível. Ademais, argumenta este autor, “todos precisam de distração. A distração mais tranquila é o sono, no qual o organismo ajusta totalmente o seu autocontrole desperto e objetivo” (Türcke, 2010, p. 263). Ao se antepor a vigília ao sono, quebra-se a naturalidade de reposição psíquica e física, necessária ao organismo humano, e, conseqüentemente, ao bom desempenho escolar.

Portanto, destaca-se, aqui, ao menos tendencialmente, um modo de educação em fina sintonia com dispersão em lugar da concentração necessária ao desenvolvimento de habilidades e competências. Isso ocorre em virtude dos ininterruptos choques audiovisuais que, pela mobilização da intensa atividade sensorial, determinam que os estudantes do ensino médio, vorazes consumidores das sensações imagéticas, não evoluam para uma condição mediante a qual se formam os conceitos imprescindíveis ao desenvolvimento da atividade intelectual.

Assim, as tensões decorrentes da “cultura digital” trazem o seu ônus para a educação escolar, uma vez que os impactos oriundos da reverência ao audiovisual se

tornam algozes daquela atenção necessária até mesmo para o desenvolvimento das denominadas “competências essenciais” que permeiam as diretrizes prescritas pela Base Nacional Curricular Comum. Afinados às proposições da “cultura digital” e do “pensamento computacional”, os currículos das redes de ensino básico trazem, em suas atividades didáticas, propostas de pesquisas de conteúdo em diferentes áreas do conhecimento, as quais têm sua funcionalidade ativada somente quando submetidas a aplicativos de leitura de códigos captados via instrumentos das TDICs.

Como índice deste processo, percebe-se que, em sua maioria, as inserções midiáticas requeridas pelos programas de ensino são objetivadas visando ampliar os horizontes de visibilidade de um determinado aspecto individual, tornando-o “socializado”, por assim dizer:

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

A multiplicação incessante de postagens, no entanto, as banaliza. E, com elas, também os indivíduos, cujo raio de ação os assujeita cada vez mais às redes sociais. Tudo se passa como se a singular condição de cada um só fizesse sentido, em termos existenciais, quando o compartilhamento atinge altos escores. Logo, o saciar desse processo, narcísico por excelência, se encontra espelhado do outro lado da rede. Noutras palavras: uma necessidade de autovalorização que sobrepuja qualquer outra forma de manifestação que não lhe permita ver-se refletido pelo espelho anônimo das redes sociais. Assim, o estado de assujeitamento ao ambiente virtual determina, antes, a heteronomia, mesmo simulando ares de autonomia.

A transposição desse tipo de condicionamento digital midiático para o âmbito educacional permite dimensionar o seu reflexo psicológico, ao menos em termos potenciais, nos estudantes do Ensino Médio. Atraídos, incessantemente, pelos instantâneos choques imagéticos, um enorme contingente de consumidores midiáticos se encontra no raio de alcance das emissões audiovisuais de caráter propagandístico da própria imagem e, portanto, vulneráveis em sua compulsão narcísica objetivamente estimulada. A ruptura desse estado mediante uma crítica conceitualmente elaborada, condição intrínseca à formação, conta ainda com o fenômeno da “distração concentrada” produzida por esse mesmo processo. A cada novo microchoque, essas pequenas gotículas



eletroeletrônicas que servem de estímulos para novas sensações, “o choque concentra a atenção num ponto, para poder triturar essa concentração através de incontáveis repetições. O meio de concentração é, propriamente, o meio de decomposição” (Türcke, 2010, p. 266).

Em decorrência do novo regime de condicionamento do aparelho perceptual humano posto em marcha com as TDICs, regime responsável por instaurar a “distração concentrada” das novas gerações também na condição de estudantes, o sucedâneo adentra o âmbito educacional. Ele age insidiosamente de forma a ocupar o espaço antes reservado ao exercício docente, de modo a orientar potenciais reflexões acerca do conteúdo ministrado. Por desconsiderar tal substituição e suas consequências para o desenvolvimento de crianças e adolescentes, o ambiente de ensino revela-se cada vez mais anêmico para retirá-los de uma condição de servidão à compulsão imagética e, conseqüentemente, para conduzi-los a um estado razoável de trabalho cognitivo pois, as sensações, ou a busca quase ininterrupta por elas, sugerem que, gradualmente, se perpetue o *status* da “distração concentrada” à qual a própria educação vem sucumbir.

### **3 O mundo digital como espaço educativo**

As aporias referentes à condição de mediação docente no ensino básico contemporâneo evidenciaram-se, no contexto educativo marcado pela cultura digital, em estreita relação com a ressignificação do conceito de Indústria Cultural pela via algorítmica e seus desdobramentos na educação. Para Antunes e Maia (2018, p. 191), “essa suposição, que poderia parecer plausível, não resiste a uma análise crítica da configuração que adquire hoje o trânsito das informações, imagens e demais dados na internet. Ao contrário, há hoje uma concentração do controle sobre o fluxo de informações sem precedente”.

Como se viu, essa nova forma de gerenciamento administrada via algoritmos tem como característica peculiar a adesão de indivíduos que, em sua subjetividade e espontaneidade, ao integrarem a engrenagem das plataformas digitais, se tornam agentes de propagação no assim chamado “capitalismo de plataforma”, ou de “vigilância” (Morozov, 2018). Nesses termos, para além do estado de identificação por parte dos receptores da indústria cultural de meados do século passado, como indicado por Adorno e Horkheimer (1994), as novas propriedades algorítmicas permitem a utilização de seus adeptos, transformando-os velozmente em vetores de empreendimentos políticos,

econômicos e ideológicos. E, tal como se desenvolveu no ambiente midiático das eras do rádio, do cinema e da televisão, o mundo da realidade virtual dos *Big Datas* se projeta por meio da coleta instantânea de dados, de modo a selar uma solução de compromisso entre a “cultura digital” e a indústria cultural.

A denominada “cultura digital” guarda, nas redes sociais, o seu arcabouço de gerenciamento público e, concomitantemente, de espraiamento de suas investidas mercadológicas e subjugo psicológico. Exemplo disso é o *Facebook* com seu arrebatador potencial de indução. Hoje, o capitalismo de plataforma atua como meio de enquadramento social traçando “perfis” com vistas à monetização. O grau de aderência e de dependência por parte de seus usuários apenas reforça a cadeia de mercantilização dos dados coletados pela vigilância exercida por algoritmos de rastreamento. No entanto, é nesta ambiência de mercantilização e arrebatamento social pela via algorítmica, que os coeficientes psicológicos se tornam peça-chave para as ações exitosas do capital via redes sociais como mecanismo de dominação sociocultural. 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.

Neste caso, as reservas críticas do pensamento vão sendo minados em sua gênese. Isso ocorre porque a subjetividade capturada pelas redes sociais é neutralizada de modo a incapacitar-se para o exercício da crítica e, a partir dela, autorizar-se a dizer “não”! A mitificação acerca da tecnologia digital anula o sentido do exercício de sua crítica imanente. Com isso, perde-se a possibilidade do “conhecimento existente e suas contradições e, a partir daí”, a possibilidade de “uma reorientação da história – fruto da ação humana – na direção da liberdade” (Antunes; Maia, 2018, p. 197). Desse modo, as redes sociais se apresentam como o trampolim das representações imagéticas pré-fabricadas para as subjetividades em formação no conjunto social. Isto se revela dramático no caso de um dos segmentos mais vulneráveis: os estudantes do ensino básico, cujas peculiaridades afinadas com o imediatismo da realidade virtual se projetam com o beneplácito da educação como sua contrapartida, porque a materialidade dos propósitos do capitalismo de vigilância, imperante nas plataformas digitais, contando com ela, os tirou do anonimato. Conforme Bruno (2013, p. 80),

[...] numa cultura regida pelo ideal de ego, a vida privada se volta para fora, em busca de um olhar que a reconheça e ateste a sua visibilidade. Os vínculos entre intimidade e visibilidade encontram-se ampliados. As bordas do visível expandem-se tanto no que é passível de ser exposto a outrem quanto ao que é digno de nota e visibilidade. Nota-se neste processo um novo estado do individualismo, extremamente atrelado à comunicação e à imagem, agora

anunciados ao alcance de todos. A presença do homem ordinário e sua vida privada nos ambientes comunicacionais efetuam um jogo ambíguo que diz bastar existir para ter o direito de ser visto num mundo onde é preciso ser visto para existir.

Logo, a existência se apresenta, de saída, do lado de fora da ambiência formativa na qual os estudantes poderiam conquistar certo protagonismo por meio de interações educativas mediadas pelo professor na chamada “primeira realidade”. No entanto, a sociabilização das individualidades no mundo digital caminha no sentido oposto, à medida que adota, como estratégia, a exposição peremptória e pública sob a égide do “ser percebido”, de modo que, aos olhos da cultura digital, significa estar integrado e, portanto, socialmente contextualizado (Bruno, 2013).

Evidencia-se, pois, a ausência de delimitação dos espaços físicos e psíquicos nas atuais formas de interações sociais mediadas por aparelhos. Os espaços até então tradicionalmente reservados ao desenvolvimento de intervenções pedagógicas, como a escola, segundo as deliberações do próprio programa (BNCC/2018), devem convergir para as TDICs como meio de integração e adequação do estudante ao “pensamento computacional”. Neste caso, o estado de anterioridade psíquica do aluno do ensino básico, estrategicamente determinada pela “cultura digital”, modela a sua cadeia comportamental ao imediato.

Se a modernidade produziu uma topologia da subjetividade e do cotidiano que circunscrevia o espaço privado e seus diversos níveis de vida interior – casa, família, intimidade, psiquismo –, a atualidade inverte esta topologia e volta a subjetividade para o espaço aberto dos meios de comunicação e seus diversos níveis de vida exterior – tela, imagem, interface, interatividade (Bruno, 2013, p. 81).

Isto significa que certos parâmetros formativos, como os espaços delimitados e o tempo que outrora pautavam as mediações formativas e interações sociais, se dissipam por completo na “cultura digital”. Pouco se vislumbra, na atualidade, como um ambiente interativo (civil, jurídico, fiscal, profissional etc.) possa pressupor uma intervenção educativa externa ao ambiente das redes – ou mesmo que possa ter efeitos mais duradouros para além delas. Todas as possibilidades educativas devem soar como facilidades propiciadas pela sociedade tecnológica, mesmo se considerando certas dificuldades próprias ao país, como é o caso da acessibilidade digital desigual. De outra parte, aquelas mediações pedagógicas que não se poderiam dispensar por favorecerem as articulações de um pensamento substancialmente elaborado e, potencialmente crítico, enfrentam restrições crescentes.

#### 4 Aporias decorrentes do dirigismo didático na atividade docente

Tratou-se, até aqui, de algumas determinantes do ambiente aporético a que foi condicionada a prática docente hodierna, considerando-se a tríade conceitual autonomia, emancipação e liberdade sob a hegemonia da “cultura digital”. Como decorrência deste estado de coisas, aludiu-se às proposições normativas segundo as “competências essenciais” da BNCC, as quais vêm ratificar o subjugo das práticas dos professores do ensino básico face às políticas públicas educacionais vigentes e ao dirigismo didático a elas intrínseco.

Mas, ao situar a condição aporética em que se encontra a mediação docente e considerando-se o direcionamento didático-pedagógico que a constrange, vem à tona o percurso das reformas educacionais ocorridas a partir da última década do século passado. Esses rearranjos didáticos determinaram, progressivamente, uma prática pedagógica cada vez mais dirigida e restritiva, embora tenham sido louvados por seus apologetas como a quintessência da autonomia e do protagonismo das novas gerações nos processos de aprendizagem. O novo escopo, como se viu, pressupõe o impulsionamento mercadológico administrado tecnologicamente. A partir dele, aprofundam-se as aporias quanto à natureza formativa do alunado. Tais aporias decorrem das estratégias de justaposição sociocultural presentes na escola, que já não permitem maiores aberturas – ao menos quanto ao currículo – para que a atividade educativa possa ainda sustentar-se como finalidade preceptora sem esbarrar nas contradições advindas pela via da mercantilização educacional.

Ademais:

O que está em jogo é o enfraquecimento de tudo que serve de contrapeso ao poder do capital e tudo que, institucionalmente, juridicamente e culturalmente, limita sua expansão social. Todas as instituições, além da economia, foram afetadas por essa mutação, inclusive a instituição da subjetividade humana: o neoliberalismo visa à eliminação de toda “rigidez”, inclusive a psíquica, em nome da adaptação às situações mais variadas com que o indivíduo depara no trabalho e na vida (Laval, 2019, p. 47-48).

Assim, o gerenciamento subjetivo como mecanismo de vigilância social própria ao neoliberalismo passa ao primeiro plano adquirindo contornos de controle institucional, apropriando-se, inclusive, dos próprios sistemas educacionais com vistas a uma disseminação ideológica, somente que, desta vez, de caráter estritamente mercadológico. Como peças importantes dessa engrenagem de dominação cultural e também psíquica, as

TDICs se encarregaram de impor, por meio da “cultura digital”, seus símbolos e *slogans* ideológicos, com ares de neutralidade, a serviço do capitalismo em sua versão neoliberal.

Uma das maiores incidências que caracteriza esse processo de redirecionamento da atuação docente no ensino básico está no fato de que o desenvolvimento de habilidades por meio dos objetos do conhecimento, via de regra, pressupõe que o aluno esteja familiarizado e municiado de ferramentas das TDICs. Esse fenômeno dispõe a interação, pura e simples, dos estudantes com a “cultura digital”, na expectativa de que o desenvolvimento de “competências essenciais” advenha a partir dessa interação e, com elas e de modo necessário, a suposta “formação integral”. Tal compromisso, segundo a BNCC, “se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” (Brasil, 2018, p. 14).

O caráter de integralidade formativa e, por conseguinte, de uma também suposta integração social, explicitado no fragmento anterior, denota que, além das contradições próprias às possibilidades reais que, porventura, se façam presentes na vida do educando, expressa ainda o caráter pedagogicamente limitado reservado ao docente diante de tais contradições. Isso ocorre devido ao fato de os atuais escopos educacionais abstraírem as expectativas dos estudantes – aquilo que cada um almeja ser – das suas condições sociais concretas. Desse modo, termina-se por também tolher quaisquer perspectivas outras de mediação crítica por parte dos professores sobre questões polêmicas inerentes à sociedade durante o processo educacional.

Assim, as contradições imanentes à formação se materializam e se desmaterializam, a um só tempo, quando entra em cena a justaposição de conteúdos diversamente formatados via TDICs. À medida que “os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória” o que já se encontra devidamente estabelecido “nos desafios da sociedade contemporânea” (Brasil, 2018, p. 472), fecha-se o espaço para o pensamento crítico capacitar-se para pôr em questão o sentido mesmo de suas possibilidades concretas e de seu desenvolvimento na atual sociedade. Já contando com o alinhamento algorítmico das novas gerações às redes sociais, um dos pontos chave da reforma educacional, pressupõe-se justamente o protagonismo do alunado com base numa referência idealizada, e ingênua, de seu “projeto de vida”, o que, obviamente, contribui para empalidecer ainda mais a possibilidade do pensamento crítico do educando.

Portanto, as reformas educacionais, tais como expressas normativamente pela BNCC e devidamente referendadas pelo Currículo Paulista, têm, como estratégia de ajustamento pedagógico ao capitalismo informacional, o sistema de readequação curricular com base na “pedagogia das competências”. Isso com vistas ao atendimento dos “desafios” postos pelo mundo digital que, agora, estabelecem as relações de ensino-aprendizagem de modo a incorporar as demandas socioeconômicas contemporâneas. Esse modo de ajustamento, via didática, ao sistema hegemônico neoliberal, manifesto sob a égide do algoritmo, evidencia-se no documento ao normatizar os objetivos propriamente educacionais referentes ao ensino básico, com vistas a conformá-lo totalmente à sociedade midiática erigida pelas *big techs*. Assim, segundo a BNCC, a educação escolar

Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais [...] Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (Brasil, 2018, p. 14-15).

Compreende-se que, tal como expresso nos excertos definidores das normatizações da BNCC, o programa define que o educando deve estabelecer-se de modo autossuficiente, apoiado pelas mídias digitais conformadas pelo sistema informacional. O seu uso “responsável” lhe permitiria compreender e assimilar conhecimentos de diferentes áreas, tornando-o, assim, o próprio promotor de sua “aprendizagem” e da edificação de seu “projeto de vida”.

Tal capacidade de “empreender” pressupõe, por sua vez, uma espécie de ápice na aquisição de “competências” por parte do estudante no que concerne à sua integração ao capitalismo digital. Andreas Gruschka (2014) expôs, como resultado de pesquisas empíricas desenvolvidas em escolas alemãs, questões bastante significativas acerca do conceito de competência no âmbito educacional. Vejam-se alguns deles:

A orientação à competência é a ferramenta didática de escolha, que promove o potencial de aprendizagem da geração atual, depois que o antigo fracassou, seja lá o que tem sido isto: acúmulo de material, aprender a fazer *bullying* etc. Apenas se torna competente quando se alcança o objetivo que tenha sido imposto por terceiros. [...] Temos um motivo para estar bastante céticos relativamente a essas pessoas que usam essa palavra com tamanha facilidade. Muitas vezes elas se revelam como *marketing* enganoso. Os arautos da competência, como pude perceber muitas vezes, não são nem mesmo capazes de explicar o que é competência e de que modo isso se aplica em relação ao que exigem dos outros. [...] A ponta do *iceberg* da nascente ignorância pode ser observada no treinamento escolar com a “apresentação de *power-point*” (PPP). [...] Não seria necessário entender o conteúdo do que foi apresentado habilmente. Foi visto que isso não importa. Quem sabe apresentar tem sucesso

como mediador. Para isso precisa-se treinar a competência de compensação de “incompetência” (Gruschka, 2014, p. 9-10).

O rigoroso e crítico posicionamento do pesquisador de teorias e práticas pedagógicas quanto ao tratamento aferido às competências educacionais remete, de forma não menos problemática, ao direcionamento normativo da pedagogia das competências na BNCC, sobretudo quanto ao *telos* educacional docente, isto mantendo-se no horizonte a proposta de uma cultura pedagógica edificada a partir da tecnologia digital concebida como simples “ferramenta”. Assim, tal como observado por Gruschka (2009), não se aplica o pressuposto da competência ao desenvolvimento potencial de abstração a partir da experiência intelectual com os objetos mesmos. Logo, não se pode conjecturar nada sobre a elaboração do pensamento reflexivo como meta da educação, tão somente a partir de treinamentos mecânicos de capacidades instrumentais como estratégia interposta didaticamente no ensino escolar. A mediação docente, assim concebida, estaria constrangida à condição de mero catalisador da aquisição de habilidades técnicas por parte do educando, tornando-se um multiplicador do mito da fragilidade humana frente à insuperável força da tecnologia digital – algo a que Günter Anders (2011) chamou de “inveja prometeica”.

Este estado de acomodação da prática docente às delimitações pedagógicas do programa é responsável por deteriorar, de certa forma, sua autonomia intelectual como competência de ensejar a reflexão acerca dos rumos de uma sociedade em permanente transformação. Em *Política e Educação*, Paulo Freire (1993, p. 25-28) havia alertado que:

A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores com relação a seu projeto. Demanda que o educador assuma a politicidade de sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação. [...] A preocupação com os limites da prática, no nosso caso, da prática educativa, enquanto ato político, significa reconhecer, desde logo, que ela tem uma certa eficácia. Se não houvesse nada a fazer com a prática educativa não havia por que falar dos seus limites. Da mesma forma como não havia por que falar de seus limites se ela tudo pudesse. Falamos de seus limites precisamente porque, não sendo a alavanca da transformação profunda da sociedade, a educação pode algo no sentido desta transformação.

A representação política a que se refere o educador pernambucano, neste caso, seria o divisor de águas entre a mediação formativa/reflexiva e a reprodução pura e simples dos programas educacionais, atualmente de orientação tecnológica. Ainda que delimitada pelas normativas curriculares oriundas das reformas educacionais, seria desejável acompanhar Freire (1993) quanto à urgência de uma reflexão acerca dos limites impostos às práticas educativas. Esses limites só podem ser superados por meio do seu

reconhecimento e reflexão por parte dos próprios interlocutores envolvidos na ambiência escolar, ou seja, devem-se discutir as restrições que circunscrevem tais atividades e que as convertem, ao menos como tendência, em agentes da materialidade econômica própria à sociedade de consumo.

A sociedade mesma, longe de ser mera abstração, concretiza-se nas suas dimensões particulares. A educação escolar representa uma de suas particularizações concretas; nela os constrangimentos sociais de todas as ordens devem ser confrontados pelo professor desde o ensino básico, por meio de um sólido investimento pedagógico de natureza essencialmente problematizadora acerca da utilização das linguagens tecnológicas. Isto seria parte indispensável do que alguns autores contemporâneos, como Douglas Kellner e Jaff Share (2008), compreendem por “alfabetização midiática”.

Este último aspecto ganha proporções significativas quando considerado como alternativa ao didatismo estéril estabelecido nos programas curriculares da atual educação básica. Seria um contraponto importante, porém, não sem antes enfrentar, na prática docente, as contradições decorrentes de certa horizontalização pedagógica. Como prerrogativa da atividade educativa, Freire (1993, p. 22) também argumentou que:

A natureza formadora da docência, que não poderia reduzir-se a puro processo técnico e mecânico de transferir conhecimentos, enfatiza a exigência ético-democrática do respeito ao pensamento, aos gostos, aos receios, aos desejos, à curiosidade dos educandos. Respeito, contudo, que não pode eximir o educador, enquanto autoridade, de exercer o direito de ter o dever de estabelecer limites, de propor tarefas, de cobrar a execução das mesmas. Limites sem os quais as liberdades correm o risco de perder-se em licenciosidade, da mesma forma como, sem limites, a autoridade se extravie e vira autoritarismo.

Portanto, ao renunciar a possibilidade de uma formação efetiva e se abster de sua condição sociopolítica, seja pela via da conformação sistemática com as imposições curriculares, seja pela adesão mistificada à cultura digital, atesta-se que o professor do ensino básico vem sendo capturado pelos atuais mecanismos de controle informacionais. Em outros termos: a sua ascendência mediadora pouco, ou nada, se faz efetivamente presente na ação pedagógica levada a termo nos estabelecimentos de ensino. Assim, a ação educativa com vistas à apropriação do pensamento crítico cede cada vez mais espaço para o enquadramento do estudante ao escopo algorítmico. Segundo Duci (2019, p. 156), em meio ao processo crescente de racionalização técnica da atividade educativa,

As propostas de aprendizagem construídas com base na racionalidade contemporânea de competência conformam a gestão de todas as etapas educativas ‘*a priori*’, ou seja, consideram o controle das atividades dos alunos e dos professores, em grande medida, sob a forma como serão geridos os conteúdos, o tempo e as estratégias de comunicação. As interações entre os



agentes são possibilitadas, suportadas e, necessariamente, restringidas, pelos sistemas operacionais que, evidentemente, contêm parâmetros pedagógicos, estéticos, éticos e políticos que estão além do controle e da responsabilidade daqueles que, tradicionalmente, comportavam a definição desses parâmetros: os professores.

Tais mecanismos de controle incidem de forma substantiva no planejamento e execução das ações pedagógicas. Não se considera, de forma efetiva, que os docentes também atuem como protagonistas que eram, e são, do processo de ensino-aprendizagem. A atuação da equipe de professores restringe-se cada vez mais às atribuições do programa. Tornam-se “peças” de uma complexa engrenagem pela qual a racionalidade instrumental se ocupará de auferir, em termos de competências metrificadas de seus componentes, o desempenho de cada um dos atores. O termo competência, aqui, já não diz respeito mais às mediações no âmbito da construção de argumentações abstraídas mediante análises sobre cada um dos objetos historicamente produzidos, mas ao *know how* de executar tarefas próprias ao “pensamento computacional”:

Radicalmente, pode-se antecipar que qualquer formação (*Bildung*) mais abrangente se tornou obsoleta no momento em que se alcança tal competência midiática: por que se ocupar com um conhecimento 'morto' ou mesmo 'lento' se todas as informações estão disponíveis na rede? Para que serve ainda a compreensão individual de algo, quando tudo pode ser apropriado ao apertar um botão?” (Gruschka, 2015, p. 277 *apud* Duci, 2019, p. 160).

O questionamento de Gruschka, inevitavelmente, faz remissão ao processo de imersão digital cada vez mais requerida pelos atuais programas educacionais. A essência formativa que caracterizava, em termos ideais, a própria formação (*Bildung*), como um conjunto de práticas ético-estéticas capazes de engendrar abstrações cognoscitivas mediadas pedagogicamente, teve o seu espaço acometido pelo aprofundamento da semiformação (*Halbbildung*) ao longo do desenvolvimento das sociedades burguesas. A pedagogia atual apequenou-se ainda mais, à medida que a própria educação escolar foi absorvida pela “cultura digital”. Não obstante, o alto aprimoramento tecnológico permitir materializar inúmeras possibilidades nos planos cognitivo e cultural, o atual cenário educacional em que predominam os desígnios econômicos não autoriza a supor que as TDICs venham suplantar o universo das ideias e do conhecimento a elas intrínseco. A esse respeito, o historiador inglês E. Hobsbawm (1917-2012), em sua última obra *Tempos Fraturados* (2013), ao falar do paradoxo do papel e função dos intelectuais na contemporaneidade, afirmou:

[...] embora a alta tecnologia possa ser usada, ainda que não haja novos avanços, sem pensamento original, a ciência necessita de ideias. Por conseguinte, mesmo a sociedade mais automaticamente contra intelectual hoje tem maior necessidade de pessoas com ideias, e de ambiente nos quais elas se

desenvolvam. Podemos afirmar, com toda segurança, que esses indivíduos também terão ideias críticas sobre a sociedade e o ambiente em que vivem (Hobsbawm, 2013, p. 235).

A contra intelectualidade concebida pelos idealizadores, empreendedores e disseminadores da cultura digital nas instituições, desde o ensino básico, alinha-se ao capitalismo neoliberal. Para eles, a escola deve caracterizar-se como uma *escola empresa*. Paradoxalmente, sua origem se deve aos intensos estudos matemáticos, e sua aplicabilidade algorítmica à gestão programática de todos os setores da atividade humana. Isso significa que, supostamente, eles estariam na vanguarda dessa trajetória histórica. No entanto, Hobsbawm (2013) reafirma que, de forma paradoxal, a cultura intelectual, mesmo em suas contradições, se fará imprescindível. Essa demanda potencial, na contramão do neoliberalismo, só pode ser pensada na esfera educacional sob a égide da atividade docente responsável por efetivar uma formação crítica como contraponto à coisificação midiática.

Em oposição a essas ilhotas onde a sobrevivência da pedagogia crítica ainda é capaz de respirar, conforme mostrou Laval (2019), o compasso da mercantilização escolar avança creditando às melhorias educacionais os altos investimentos em novas tecnologias. Com a expansão acelerada desse mercado voltado ao setor educacional, seus defensores e entusiastas prenunciam a extinção do professor. Conforme propalam, estaria em curso, finalmente, a grande revolução na educação escolar ao se mudar, de forma radical, o protagonismo das mediações.

Quanto à guinada atual da educação engendrada pelos “professores de silício”<sup>6</sup>, o sociólogo francês alerta para os perigos dos propósitos mercadológicos intrínsecos a esta suposta “revolução educacional”. Segundo Laval (2019, p. 173), “fazer com que se acredite que o professor deve ser um orientador de pesquisas pessoais e exercícios padronizados em suporte informático possibilita justificar a compra de equipamentos em nome de uma substituição [inelutável] do trabalho pelo capital”. Com isso, obtém-se a realocação das atividades docentes. Agora, os “gestores” de salas de aulas adquirem, também, novas atribuições. Como ratificador do dirigismo didático por meio do imperativo da realização de pesquisas midiáticas por parte do alunado, o professor se transfigura, ele próprio, no disseminador da cultura digital e, por esta via, torna-se um elo da cadeia do mercado das TDICs. Tal encadeamento, estritamente ideológico por parte

---

<sup>6</sup> Laval (2019), faz uma alusão às potencialidades mercadológicas da indústria de alta tecnologia, na região do Vale do Silício (EUA), uma vez que, segundo o autor, as plataformas digitais se apresentam como os potenciais interlocutores da educação escolar pela via digital.

do setor das tecnologias voltadas à educação, vem apenas reforçar a expressiva rentabilidade já consolidada desse mercado junto aos estabelecimentos de ensino, sejam estes públicos ou privados:

Essa concepção pedagógica mistura a utopia de uma “nova cultura escolar”, construída pelos alunos por meio de “tentativa e erro”, o uso intensivo das TDIC nas salas de aula e a adaptação da escola à globalização econômica e cultural. Desta forma, estão garantidos a vitória do construtivismo pedagógico (“os alunos constroem o próprio saber”) sobre a transmissão dos conhecimentos, o fim do mestre, a abertura da escola para o mundo e a comunicação horizontal entre os alunos (Laval, 2019, p.174).

Logo, todo processo de horizontalização nas relações escolares nada mais representa que outra faceta da concretização do capitalismo neoliberal na era digital. Essa conjugação didática e pedagógica pela qual os estudantes, por meio das tecnologias digitais, se tornam “protagonistas” e, por conseguinte, supostamente integrados social e culturalmente, compreende, tendencialmente, a consumação do “fim do mestre”. Noutras palavras: extingue-se a mediação docente e abrem-se os contornos liberais para uma educação totalmente “mercadorizada”.

Neste século, com o recrudescimento da atividade algorítmica resultante da escalada da cultura digital que essa atividade mesma engendra, o processamento de informações passou a referenciar e determinar o potencial produtivo no âmbito mercadológico, político, ideológico e cultural. Nesse mesmo curso, como meio de adequação ao pensamento informacional das TDICs, a atividade educativa hodierna, via BNCC e Currículo Paulista em seus programas curriculares, prima pelo desenvolvimento de competências com vistas a uma formação “integral”. Essa formação adviria como resultado da ação mediadora pedagógica, e prioritária, via utilização das linguagens digitais no ensino básico. Como consequência, observa-se que o exercício do pensamento crítico, supostamente aventado nas denominadas competências essenciais, não se sustenta por essa via tendo em vista o dirigismo didático inerente ao programa quanto à atuação docente. Este fator compromete, decisivamente, o desenvolvimento de potencialidades no âmbito de uma formação cultural sólida dos estudantes em termos axiológicos e políticos.

Türcke (2010), no princípio deste século, já alertava para o fato de que as práticas convencionais de ensino, como transcrições e memorização, as quais ainda permaneciam sob o controle do educando, aos poucos, cederam espaço ao ambiente audiovisual das telas dos aparelhos, em que o movimento constante provoca, inclusive, certa

transfiguração nas relações socioeducativas. O teólogo e filósofo ponderou acerca dessa nova realidade educacional:

Os professores que atentam rigorosamente para esse fato, que aqui não é subestimado, produzem resistência, mesmo que para eles seja válida uma terminologia política tradicional e conservadora. Se cada complacência diante da comichão de sentidos midiática estimula a autodesapropriação estético-neurológica, já o isolamento diante da irradiação audiovisual toma o partido da sensualidade dos sentidos (Türcke, 2010, p. 305).

Advertências como essa, considerando-se o atual panorama educacional brasileiro, soam como um alerta premente de resistência. Evidentemente, não se vislumbra, aqui, algo como um possível retorno às ações pedagógicas de natureza retroativa ao letramento anterior à cultura digital, pautado que estava, exclusivamente, na figura do docente como transmissor de conhecimentos. Os rearranjos pedagógico-didáticos a que a educação escolar se submeteu nas duas últimas décadas, porém, permitem pensar sobre possibilidades outras de readequação do percurso educacional contemporâneo.

Michael Lowy, em seus *Ensaio sobre Walter Benjamin*, pontua que W. Benjamin, ainda que em outro contexto histórico, mas não menos sombrio, em suas teses na obra póstuma *Sobre o conceito de História* (1942), assinalava que Marx dissera que “as revoluções são a locomotiva da história mundial. Talvez as coisas se apresentem de outra maneira. Pode ser que as revoluções sejam o ato pelo qual a humanidade que viaja nesse trem puxa o freio da emergência” (Lowy, 2020, p. 91). O ângulo pelo qual Lowy se serve das análises do pensador judeu-alemão, falecido em 1940, quando em plena convulsão ideológica do nacional-socialismo levada às últimas instâncias do enfrentamento mundial na Segunda Grande Guerra, remete-se à “ideologia do progresso”. Para além do componente político através do qual se pensa a revolução proletária, ante esse irrefreável progresso supostamente natural do curso da história, haveria para Benjamin uma possibilidade de sobrevivência à “tempestade” anunciada.

Lowy (2020) analisa as teses benjaminianas acerca do percurso traçado pela sociedade industrial como algo com teor “profético”. Conforme o autor, já em 1928, em *Rua de mão única* (Benjamin, 2012),

[...] encontramos o título “Aviso de incêndio” e uma premonição histórica das ameaças do progresso, intimamente associadas ao desenvolvimento tecnológico impulsionado pelo capital: se a derrubada da burguesia pelo não estiver efetivada quase até um momento quase calculável de evolução econômica e técnica (a inflação e a guerra química o assinalam), tudo estará perdido. [...] Na contramão do marxismo evolucionista vulgar, Benjamin não concebe a revolução como resultado “natural” ou “inevitável” do progresso técnico e econômico (ou da “contradição entre forças e relações de produção”),

mas interrupção de uma histórica que conduz à catástrofe. A alegoria da revolução como “freio da emergência” já se encontra sugerida nessa passagem (Lowy, 2020, p. 88).

Para fins deste artigo, compreende-se que as preocupações benjaminianas emergiram no âmbito das relações destrutivas progressivas por parte do processo produtivo sobre a natureza. No contexto do capitalismo atual, não menos voraz, que prioriza as TDICs no processo de racionalização desde a primeira infância, passando pela educação escolar – aqui tomada como materialidade ideológica do progresso –, projetam-se os limites ao desenvolvimento da potencialidade crítica do pensamento reflexivo. Assim, ao se lançar mão de um veredito ecoado há quase um século, busca-se dar voz à teoria crítica da sociedade como indicador sensível ao estado de barbárie contemporâneo.

A atualidade de Walter Benjamin se faz presente neste momento de culminância das redes sociais como forma de alerta às preocupações em relação ao processo de algoritmização socioeducacional aqui observadas. Tais preocupações, aqui veiculadas, sobretudo, por meio das considerações acerca de uma escolarização centrada em programas curriculares que acentuam aquelas condições sociopsíquicas dos estudantes do ensino básico, decorrem dos mesmos mecanismos tecnológicos que os conformam em meio à “cultura digital” extraclasse. O *status* cultural hodierno, sob este prisma, talvez hoje mais do que outrora, reclama pela metáfora benjaminiana do “freio da emergência” como aquele antídoto à racionalização em curso na educação escolar, ao menos com vistas à conservação da possibilidade de um enfrentamento crítico à reprodução crônica das mazelas sociais. De outra parte, na utilização indiscriminada das TDICs, cuja condição aporética vem minar as ações pedagógicas dos docentes na atualidade, cintila o gérmen da barbárie indissociável do próprio desenvolvimento civilizacional.

## 5 Considerações finais

Observou-se que, em meio ao processo de recrudescimento de um “espetáculo” promotor de sensações e da compulsão imagética, aprofundam-se os (des)caminhos formativos no sentido da promoção da reflexão crítica na educação escolar. Alinhados à cultura digital, os programas educacionais (BNCC) se apoiam na algoritmização em termos socioculturais e no dirigismo didático dos professores de modo a revelar as atuais aporias da atividade docente. Como contraponto a esse caráter de desconstrução da práxis pedagógica, surge a demanda por uma alfabetização midiática de cunho crítico e reflexivo acerca de questões e problemas que permeiam a própria ambiência escolar no capitalismo

*high tech*. Somente assim, o espetáculo como fetiche da mercadoria, atualizado via programas educacionais sob o pretexto de uma retórica que visa suprir as supostas competências no âmbito do trabalho e da cidadania, poderia ser posto em questão.

Isto posto, ao se admitir que o incremento tecnológico digital se tenha tornado irreversível e que, nas últimas décadas, potencializou o espetáculo de modo a intensificar as sensações imagéticas no conjunto da sociedade de forma inaudita, urge a necessidade de novos rearranjos educacionais. Eles se tornaram inevitáveis diante da massificação virtual e suas implicações psíquicas, para além das educacionais propriamente ditas.

Ainda que o processo histórico aponte para um desenvolvimento e expansão tecnológica ininterruptos, sob uma perspectiva ontológica, parece não ser razoável conceber que uma civilização perdue no tempo subjugando o próprio pensamento às amarras da própria “caixa preta”. Por fim, sublinha-se que, se não se podem precisar prognósticos, pode-se, ao menos, inferir que as inquietações educacionais por hora diagnosticadas instiguem a lançar nova luz na possibilidade do triunfo do pensamento sobre a frieza, pura e simples, das relações educacionais mediadas por algoritmos. Isto sob pena de não se perder no caminho por força de uma “cegueira apocalíptica” (Anders, 2011) quanto ao futuro da educação escolar, face ao processo de desmantelamento da mediação pedagógica anteposta pelo dirigismo didático conformado com cultura digital.

## Referências

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 1994. 224 p.

ANDERS, G. **La obsolescencia del hombre**: sobre la destrucción de la vida en la época de la tercera revolución industrial. Traducción: Josep Monter Pérez. Valencia: Editorial Pre-textos, 2011.

ANTUNES, D. C.; MAIA, A. F. Big Data, exploração ubíqua e propaganda dirigida: novas facetas da indústria cultural. **Rev. de Psicologia USP**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 198-199, maio. 2018.

BENJAMIN, W. **Rua de mão única**. Tradução: Rubens Rodrigues Torres Filho, José Carlos Martins Barbosa. Revisão técnica: M. Seligmann-Silva. 6. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, DF, 2018.

BRUNO, F. **Máquinas de ver, modos de ser**: vigilância, tecnologia e Subjetividade. Porto Alegre: Editora Sulina, 2013.

- DUCI, J. R. **Metamorfose da autoridade**: do professor ao algoritmo. 2019. 276 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, SP, 2019.
- FREIRE, P. **Política e educação**. 7. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1993.
- GRUSCHKA, A. Pedagogia negativa como crítica da pedagogia. In: PUCCI, B.; ALMEIDA, J.; LASTÓRIA, L. A. C. N. (org.). **Experiência formativa e emancipação**. São Paulo: Editora Nankin, 2009. p. 137 - 162.
- GRUSCHKA, A. Teoria crítica e pesquisa empírica em educação: a escola e a sala de aula. Constelaciones. **Revista de Teoria Crítica**, Madri, v. 6, n. 6, p. 3-31, dez. 2014.
- HOBBSAWM, E. **Tempos fraturados**: cultura e sociedade no século XX. Tradução: Berilo Vargas. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2013.
- KELLNER, D.; SHARE, J. Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e reconstrução da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, especial, p. 687-715, out. 2008.
- LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**. Tradução: Mariana Echalar. 2. ed. rev. ampl. São Paulo: Editora Boitempo, 2019.
- LOWY, M. **A revolução é o freio da emergência** - Ensaio sobre Walter Benjamin. Tradução: Paolo Colosso. Coedição: Caue Seignemartin Ameni. São Paulo. Editora Autonomia Literária, 2020.
- MOROZOV, E. **Big Tech**: a ascensão dos dados e a morte da política. Tradução: Cláudio Marcondes. São Paulo. UBU Editora, 2018. 192 p.
- TÜRCKE, C. **Sociedade excitada**: filosofia da sensação. Tradução: Antônio Álvaro Soares Zuin, Fábio Durão, Francisco C. Fontanella, Mário Frungillo. Campinas: Editora da Unicamp, 2010. 328 p.
- ZUBOFF, S. **A era do capitalismo de vigilância**: a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder. Tradução: George Schlesinger. Rio de Janeiro. Editora Intrínseca, 2020.
- ZUIN, V. G.; ZUIN, A. Á. S. O celular na escola e o fim pedagógico. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, n. 143, p. 419-435, abr./jun. 2018.

**Recebido em:** 26 de agosto de 2023.

**Aceito em:** 16 de fevereiro de 2024.