

# RESSALVA

Atendendo solicitação do(a) autor(a), o texto completo desta dissertação será disponibilizado somente a partir de 05/08/2024.

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

GETÚLIO DE SOUZA LIMA

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



ARARAQUARA – SP

2022

GETÚLIO DE SOUZA LIMA

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

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

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

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

ARARAQUARA – SP

2022

L732e

Lima, Getúlio de Souza

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

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

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

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

Essa ficha não pode ser modificada.

**GETÚLIO DE SOUZA LIMA**

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

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

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

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

Data da defesa: 05/08/2022

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA**

---

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

---

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

---

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

---

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

---

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

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

## AGRADECIMENTOS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## RESUMO

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

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

## ABSTRACT

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

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

## LISTA DE QUADROS

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

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

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

## SUMÁRIO

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

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

## 1 INTRODUÇÃO

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## 6 A TÍTULO DE CONCLUSÃO

No decurso do trabalho de investigação desta pesquisa, observou-se que, em meio ao processo de recrudescimento do espetáculo, da sensação midiática e da semiformação (*halbbildung*), aprofundam-se os (des)caminhos formativos de natureza crítica na educação escolar nacional. Alinhados à cultura digital, os programas educacionais (BNCC e CP) se engendram na algoritmização sociocultural e no dirigismo didático, revelando as aporias da atividade docente daí decorrentes. Como contraponto a esse caráter de desconstrução da práxis pedagógica docente, aventa-se a demanda para a relevância sociopolítica da educação/mediação escolar na formação cultural e no desenvolvimento formativo dos estudantes do ensino básico, por meio do investimento pedagógico em uma alfabetização midiática de cunho crítico acerca da espetacularização e sensação imagética a serviço do capitalismo *high tech*.

À vista disso, propôs-se expor e problematizar as implicações educacionais da prevalência da cultura digital na educação escolar básica. Procurou-se, no primeiro capítulo, enfatizar os elementos teórico-conceituais alusivos ao processo de espetacularização imagética em seu escopo mercadológico e ideológico, bem como a instrumentalização advinda da nova indústria cultural, pela qual, assentada na subjetividade sensorial, se estabeleceu o capitalismo de vigilância por meio das TDICs. O caráter de racionalidade educativa foi abordado e ratificado no segundo capítulo, quando, com base nas análises hermenêuticas, se debruçou sobre documentos normativos da educação básica nacional – BNCC e CP. No terceiro capítulo, expôs-se o investimento da crítica imanente quanto às acepções paradoxais da educação digital, ante o embate acerca das inquietações psíquicas oriundas das inserções algorítmicas das redes sociais, tendo como objeto de análise a rede social *Facebook*. No quarto e último capítulo, procurou-se atribuir relevância à mediação pedagógica docente, ao discorrer sobre as aporias empreendidas sobre a atividade, face à racionalização educacional sob a égide do capitalismo informacional, sequenciado no aprofundamento da semiformação.

Ao problema central pelo qual se norteou a pesquisa, encampa-se o espetáculo imagético quando este é interpretado por meio do conceito marxiano de fetiche da mercadoria, à medida que se pode considerar como dada a mercantilização instrumental da educação escolar por meio das compulsões imagéticas. Não obstante, a imagem ora concebida como um símbolo importante da essência criativa humana, quando aprofundada instrumentalmente pela nova indústria cultural, ganha o *status* de uma relação de natureza reificada, à medida que,

Trata-se de alienação do homem em relação aos seus próprios instrumentos. O homem se esquece do motivo pelo qual imagens são produzidas: servirem de instrumento para orientá-lo no mundo. Imaginação torna-se alucinação e o homem passa a ser incapaz de decifrar imagens, de reconstituir as dimensões abstraídas. (FLUSSER, 2002, p. 9).

Essa relação não é, por assim dizer, um fim em si mesma. Ademais, as imagens se projetam, segundo Flusser, para um outro contexto, agora mediado por um aparelho tecnológico. Nessa nova mediação, o homem já não se estabelece como protagonista e, no limite, será o agente conectivo que manipula uma máquina cujo resultado se torna um objeto enigmático, portanto, uma sensação. “É *caixa preta*, e o que se vê é apenas *input* e *output*. Quem vê *input* e *output* vê o canal e não o processo codificador que se passa no interior da *caixa preta*” (FLUSSER, 2002, p. 15).

Esse mecanismo imagético que, invariavelmente, leva à “compulsão imagética” presente no pensamento computacional da cultura digital moderna, se situa como o aspecto determinante na atividade educativa mediada prioritariamente pelas TDICs, tal como um simulacro da realidade. Este se engendra no ambiente de ensino, de modo que as intervenções pedagógicas pautadas na abstração do objeto se tornam obsoletas. Portanto, a necessária leitura crítica acerca das intencionalidades implícitas nos programas educacionais e asseveradas pelo modelo econômico de natureza espetacular em sua publicização sugere a atualidade do fetiche da mercadoria e remete ao pensamento adorniano acerca da indústria cultural cuja

[...] excitação vive do poder superior que a técnica exerce sobre cada uma das coisas - bem como do poder do capital, que nelas se esconde. Essa é a transcendência da cultura de massas. [...] Cada produto individual, entretanto, é também nivelado em si mesmo. Não há mais conflitos verdadeiros. Elas são substituídas por choques e sensações que se precipitam desde fora, permanecem inconsequentes e são incorporados de qualquer modo à ação em retalhos. (ADORNO, 2020, pp. 158-166).

O espetáculo, no qual a indústria cultural tudo se converteu com a hegemonia da cultura digital, define o pensamento reflexivo como algo ultrapassado e irrelevante. Não se aventa, em um ambiente arrebatado pela fragmentação sensacional, a probabilidade de que a educação do ensino básico, especialmente na rede pública, venha reverter o quadro de estagnação da precariedade sem o devido empenho de valorização da mediação pedagógica docente. Também, no contexto socioeconômico hodierno não se conjectura atividade educativa sem a incorporação de linguagens das tecnologias digitais. Estas devem estar, porém, a serviço da educação escolar, não o contrário, ou seja, da forma como estão propostas nos documentos oficiais da educação

nacional, servem aos interesses mercadológicos do capital digital. Ademais, os choques sensacionais passaram a ser incorporados pelo didatismo administrado com base nas TDICs, sob o pretexto de inclusão do estudante do nível básico no pensamento computacional contemporâneo, no qual as intervenções docentes são orientadas quase sempre para o fazer tecnológico e quase nunca para o saber pedagógico por meio das mediações entre alunos e professores<sup>79</sup>.

No alvorecer do século passado, Debord, a despeito das críticas que lhe foram imputadas em relação a certo exagero quanto à sua atenção ao espetáculo como estratégia de arrebatamento mercantil, replicava quatro décadas passadas no que pode ser considerado uma atualização conceitual da sociedade do espetáculo, ponderando que,

[...] afinal, a sociedade do espetáculo não deixou de continuar a sua marcha. Ela vai depressa, se tivermos em conta que, em 1967, não tinha mais de uma quarentena de anos atrás de si; mas plenamente utilizados. E no seu próprio movimento, que ninguém achou valer a pena estudar, ela demonstrou, por surpreendentes façanhas, que a natureza efetiva era bem aquela que eu tinha dito. Estabelecer este ponto não é apenas um valor acadêmico, por que é sem dúvida indispensável ter reconhecido a unidade e articulação desta força atuante que é o espetáculo, para, a partir daí ser capaz de procurar de novo em que direções esta força pôde deslocar-se, sendo aquilo que ela era (DEBORD, 2003, p. 6).

A esse percurso, o projeto espetacular se estabelece de forma gradativa para outros setores estratégicos de hegemonia mercadológica do capitalismo global. No caso, os programas educacionais, nas três últimas décadas, consolidaram os incrementos das inserções tecnológicas e ratificaram, assim, que o deslocamento do espetáculo, tal como pensou Debord, segue sua trajetória sem nenhum tipo de moderação, ao contrário, se agigantou por meio dos desdobramentos da cultura digital.

O capitalismo *Big tech*, ao mesmo tempo em que se apropriou das esferas econômica e política, revestiu-se, também, de investimento educacional como forma de adequação do setor a um tempo histórico circunscrito por procedimentos digitais e algorítmicos. Como determinação projetada para as massas e atuando em sua subjetividade, as redes sociais se engendraram na educação escolar via sensações imagéticas, atuando em forma de choque até mesmo ou, especialmente, quando os estudantes não se encontram presentes fisicamente. Assim, o

---

<sup>79</sup> Não obstante as necessidades educacionais quando do advento da pandemia Covid-19, uma vez que foram suspensas as atividades presenciais, a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, segundo o próprio site da pasta (<http://www.saopaulo.sp.gov.br/>), empenhou nada menos que 3,2 bilhões para o aparelhamento digital das escolas em todo o estado. Por outro lado, a remuneração básica dos docentes permaneceu congelada.

espetacular se reveste também de semiformação estabelecida, tomando para si o espaço que deveria ser destinado ao desenvolvimento de habilidades formativas.

À vista disso, entende-se que, longe de conjecturar redimensionamentos estruturantes no capitalismo digital, o projeto educacional, do qual se arquitetaram os currículos oriundos da BNCC, arregimentou-se também ao mecanismo das sensações digitais como via de inserção educativa de estudantes do ensino básico em uma realidade socioeconômica que, ante aos desenlaces inferidos no percurso desta pesquisa, instiga a cravar que a educação escolar atual, em virtude dessa instrumentalização, atende muito mais às predileções do capitalismo *big tech*, do que qualquer carência pedagógica<sup>80</sup> diagnosticada nas unidades escolares. Logo, o espetáculo como fetiche da mercadoria se atualiza via programas educacionais sob o pretexto da retórica de suprir as necessárias competências educacionais no âmbito do trabalho e da cidadania.

No compasso de atendimento ao mercado de sensações imagéticas do capitalismo de plataforma, as políticas educacionais se tornaram o societário potencializador e catalisador dos empreendimentos do ramo das tecnologias digitais. O descompasso dessa engrenagem se encontra na ação docente que, à revelia das imposições dos programas curriculares, foi alcançada e adaptada a uma nova conjuntura socioeconômica pela qual seu *telos* ganha novos contornos. Ademais, se, por um lado, estas políticas e seus programas educacionais incorporam, de forma dominante, as aspirações do mercado *big data*, portanto, sem nenhum revés na aprovação das mesmas, uma vez que a grande maioria da representatividade legislativa as representa, por outro, seus empreendedores – gestores públicos e privados – têm na subjetividade dos consumidores algorítmicos o grande trunfo para sua materialidade, formando-se, assim, uma aliança social.

Isto posto, evidencia-se que, nas décadas iniciais do século XXI, essa engrenagem de monitoramento mercadológico de cunho digital e algorítmico, tão bem assinalada por Türcke (2010), Kirpatrik (2011), Morozov (2018), Laval (2019), Zuboff (2020) e O’Neil (2020), integra, de forma sobreposta, o quadro de semiformação intensificada pela indústria cultural em Adorno e Horkheimer (1944), Adorno (1959) e espetacularização em Debord (1967,2003). Esse panorama examinado no percurso desta pesquisa aponta para uma direção problemática quanto aos desdobramentos educacionais no âmbito da potencialidade formativa, objetivada para aquilo

---

<sup>80</sup> Nas redes públicas de ensino do país, é recorrente o fato de que vultosas quantias do orçamento destinado ao atendimento de melhorias nas instalações das unidades escolares sejam revertidas para aquisição de artefatos tecnológicos, até mesmo quando nestas não se encontra a infraestrutura adequada para a utilização de tais recursos. O caso mais recente dá conta de que o Ministério da Educação (MEC) gastou, via Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional (FNDE), 26 milhões de reais na aquisição de *kits* robóticos para escolas do interior do estado de Alagoas. O problema, que foi denunciado pelo Ministério Público por favorecimento no caso conhecido como “pastores do MEC”, é que tais unidades escolares carecem até mesmo de energia elétrica, caracterizando, assim, uma desvirtualização do uso de recursos públicos em nome de uma suposta política de inclusão, via aparelhamento tecnológico da educação básica.

que se projeta como base da educação escolar, ou seja, a competência técnica acerca dos meios digitais pelos atores educacionais também se sobrepôs ao processo formativo pautado em abstrações refletidas, conforme já acentuado neste trabalho.

O projeto de enquadramento sociocultural pelo fetiche da mercadoria da indústria cultural do século passado, conforme alinhavado pelos autores mencionados durante o desenvolvimento da pesquisa, nas duas décadas do século atual, já tinha arrebatado para si o gerenciamento instrumental via algoritmo também na esfera política e, por conseguinte, na educacional. Assim como se desenvolveram os mecanismos de absorção econômica das massas por meio do espetáculo e das ingerências psíquicas pelas sensações imagéticas presentes no audiovisual das redes sociais, o poder algorítmico potencializou o domínio público no qual não se estabelece controle das ações privadas nos mais diferentes ambientes, seja no doméstico, no trabalho ou no escolar. Em meio a todo esse aparato invasivo, as políticas e os programas educacionais passaram, também, a difundir o dirigismo didático aliado ao enquadramento da atividade docente como estratégia de alavancar as impessoalidades inerentes ao capitalismo de vigilância.

Neste processo de enquadramento da educação escolar ao projeto de administração tecnológica contemporâneo, as implicações educativas do espetáculo midiático contam com certos dispositivos que podem ser considerados protagonistas. É o caso das plataformas virtuais, e os programas educacionais que atuam sempre como membros de um mesmo contexto objetivado no chamado pensamento computacional, caracterizando, assim, uma educação escolar cuja normatização curricular direciona, prioritariamente, para que os procedimentos didáticos se encaminhem sempre sob a égide da cultura digital.

No caso das plataformas digitais, conforme foi ratificado durante as análises da literatura de pesquisas recentes acerca da rede social *Facebook*, ao incorporarem o capitalismo de plataforma como razão de empenho mercadológico por meio do algoritmo, atuam como uma rede de patrulha, cuja vigília invade a subjetividade de seus consumidores, incorporando-os ao logro das TDICs. Por sua vez, nos programas educacionais pensados criteriosamente pelos idealizadores da educação neoliberal e tutelados pelo capital digital, sob o qual a educação básica se tornou um potencializado mercado para fins de consumo de produtos tecnológicos, essa educação se acopla a outra ponta da corrente que, sorrateiramente, varre a pedagogia reflexiva do ensino escolar.

Ao restringir o círculo virtuoso das abstrações pedagógicas objetivadas na educação escolar, a cultura digital reveste-se da atualidade do esclarecimento, pela qual a subjetividade mistificada progressivamente pela autoridade tecnológica é arremetida para o regresso da

ausência total da desmitologização da “caixa preta” das plataformas algorítmicas digitais. Nos anos 40 do século passado, em tempos sombrios de barbárie, a *Dialética do Esclarecimento* alertava que,

Se o esclarecimento não acolhe dentro de si a reflexão sobre esse elemento regressivo, ele está selando seu próprio destino. Abandonando a seus inimigos a reflexão sobre o elemento destrutivo do progresso, o pensamento cegamente pragmatizado perde seu caráter superador e, por isso, também sua relação com a verdade. A disposição enigmática das massas educadas tecnologicamente a deixar dominar-se pelo fascínio de um despotismo qualquer, como a *divinização das plataformas digitais*, sua afinidade autodestrutiva com a paranoia racista, todo esse absurdo incompreendido manifesta a fraqueza do poder de compreensão do pensamento teórico atual. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 13).

A citação chama à atenção às preocupações dos expoentes da primeira geração da Escola de Frankfurt, tão prementes naqueles tempos sombrios de devastação em virtude do recrudescimento da barbárie<sup>81</sup> e, ao serem alocadas para a realidade hodierna, constata-se que as mesmas regressões se potencializam de forma colossal, ou seja, o escalonamento tecnológico experimentado ao longo das oito décadas seguintes propiciou formas de relações sociais, produtivas e culturais a uma velocidade sem precedentes na história. No entanto, as experiências históricas não foram eficazes, nem quanto ao esclarecimento, nem quanto à prevenção da barbárie, visto que, atualmente, os embates acerca das propostas legislativas e suas aporias quanto às regulamentações das plataformas virtuais em suas manifestações tóxicas, bem como as reformas dos programas educacionais voltadas prioritariamente para o pensamento computacional do capitalismo de plataforma, autorizam a pensar sobre a atualização daquele prognóstico e as perspectivas educacionais diante do diagnóstico que a pesquisa trouxe.

Ao trazer as análises para a profundidade que se investe na Hermenêutica Objetiva sobre os documentos normativos das reformas educacionais, pode-se depreender que este diagnóstico da supremacia digital sobre as mediações humanas sugere um grande esforço teórico sucedido por uma práxis sociopolítica docente, pela qual se possa contrapor ao fim da pedagogia. No entanto, o contexto maquinal predominante em todos os segmentos produtivos, ideológicos e culturais parece sugerir que se está diante de uma realidade extrema. Se, de um lado, historicamente, se têm na educação os atributos culturais e científicos pelos quais as pessoas se

---

<sup>81</sup> Ao prefaciá-la edição original da *Dialektik der Aufklärung* (1944), seus autores no exílio estadunidenses, acompanhavam os desdobramentos do morticínio da Segunda Guerra Mundial, em seu desfecho que se daria no ano seguinte.

tornam seres culturalmente construídos, por outro, ao se incorporarem ao pensamento computacional contemporâneo, paradoxalmente, os humanos se apequena como civilização, à medida que a instrumentalização técnica se apropria das relações culturais, mesmo que esta seja também resultado das intervenções humanas.

Parece, então, que se está diante de uma complexa “vergonha prometeica”<sup>82</sup>. O problema é que, mesmo considerando-a metaforicamente, ela se encontra falseada, visto que o sentimento de inferioridade frente à divindade tecnológica e imagética não se aplica ao capital digital. Este segue seu curso de apropriação cultural como estratégia de autorreprodução e acumulação mercadológica por meio dos tentáculos das TDICs, sob o pretexto de atualização educacional ao progresso técnico da humanidade. Logo, as imagens de natureza “espetacular” tão presentes no audiovisual, as quais se tornaram hegemônicas na cultura digital, se “empoderam” e, por sua vez, de forma dissimulada, empoderam também seus usuários como uma “picada ótica” (TÜRCKE, 2010), sobre a qual não se administram antídotos, em razão de que estes sustentam o faturamento do mercado sempre ávido pela supremacia das tecnologias educacionais.

Paradoxalmente, as imagens projetadas neste cenário educacional imagético pela via digital acabam por falsear suas representações culturais historicamente concebidas como forma de orientação imaginária do homem. Ademais, “imagens são mediações entre o homem e o mundo. O homem ‘existe’, isto é, o mundo não lhe é acessível imediatamente. Imagens têm o propósito de representar o mundo” (FLUSSER, 2002, p. 9). Quando, porém, projetadas como mecanismo de dominação pela via da “compulsão imagética”, suas intervenções e impactos psíquicos derrubam suas atribuições primevas de intersecção entre os homens e o meio, restando apenas seu estágio entorpecedor por meio do audiovisual.

O homem, ao invés de servir das imagens em função do mundo, passa a viver em função de imagens. Não mais decifra as cenas da imagem como significados do mundo, mas o próprio mundo vai sendo vivenciado como conjunto de cenas. Tal inversão da função das imagens é idolatria. Para o idolatra -o homem que vive magicamente-, a realidade reflete imagens. Podemos observar, hoje, *no espetáculo imagético das plataformas digitais extensivas ao didatismo digital dos programas educacionais*, de que forma se processa a magicização da vida:

---

<sup>82</sup> Analisada metaforicamente, essa condição retirada da mitologia grega na qual Prometeu teria roubado o fogo do conhecimento para o homem, Gunther Anders (2007) sintetiza a relação de empoderamento da máquina ante o subjugo da humanidade. “A vergonha prometeica e a ‘instrumentalização’ voluntária do homem: o homem é menor do que ele mesmo, pois não temos capacidade de nos comparar à perfeição de nossos produtos, como se tivéssemos certo complexo de inferioridade diante da eficiência e resistência física dos instrumentos” (ALENCAR, 2016, p. 109).

as imagens técnicas, atualmente onipresentes, ilustram a inversão da função imagética, e remagizicam a vida. (FLUSSER, 2002, p. 9, grifo do autor).

Como se observa, o filósofo das representações imagéticas chama a atenção para o aspecto medular que norteou o objeto principal desta pesquisa, isto é, o contexto educacional permeado pelas inserções espetaculares sobre as quais recai o ônus das aporias pedagógicas, quando estas estão submersas e, portanto, delimitadas pelo pensamento computacional seja no âmbito político (BNCC e CP), seja no âmbito sociocultural demarcado pelo capitalismo de plataforma, sendo este considerado como a mais recente versão da indústria cultural. Ademais, com o desenvolvimento das análises hermenêuticas sobre as normativas educacionais quanto às metas e estratégias didáticas, pôde-se inferir que estas, amiúde, denotam intencionalidades de alinhamento ao projeto mercadológico de natureza digital, quando propõem a racionalização das atividades docentes. Portanto, a espetacularização imagética se materializa em política de estado para a educação, impactando de forma contraproducente as possibilidades formativas de elaboração de pensamento e síntese, uma vez que os fundamentos do mecanismo tecnológico acomodam a todos na esfera algorítmica, ou seja, se metamorfoseiam, metaforicamente, em minúsculos grãos de areia em meio ao deserto algorítmico.

Lastória (2017, p. 593), em *A fábula Flusseriana e o futuro da educação*, ensina que, de acordo com Flusser (2005), se está diante de uma realidade caracterizada por um “nomadismo virtual” ante o esvaziamento do ambiente doméstico, desfigurado em meio ao vendaval informacional irradiado pelas tecnoimagens e caracterizado pelas representações numéricas abstratas, engendradas como uma “nadificação do mundo e das coisas”.

Neste mesmo argumento a respeito da filosofia flusseriana, agora discorrendo sobre a premência acerca das implicações educativas deste processo marcado pelas mudanças nas significações do pensamento e, por conseguinte, da elaboração de síntese da realidade, em decorrência da consolidação do mundo das tecnoimagens programadas, Lastória (2017, p. 594) lembra que,

Diferentemente das imagens tradicionais como as pinturas e os desenhos, que não ocultam o seu caráter de representação, as imagens tecnológicas o fazem na medida em que os aparelhos constroem um elo contínuo entre a imagem e seu significado. Fato que engendraria, conforme o autor (*Flusser*), uma nova forma de magia ao nos proporcionar um “feitiço abstrato” que se deriva da “ritualização de programas”, e cujo efeito encantatório parece ser o da produção de uma indistinção crescente entre as próprias imagens tecnológicas e os seus referentes na primeira realidade. (grifo nosso).

Assim, como foi reportado anteriormente sobre a natureza magicizada e idolatrada da imagem em Flusser (2002), o estado de devoção ao arquétipo tecnoimagético evolui no passo seguinte para um encantamento inabalável sobre as imagens programadas. Esse fascínio, paradoxalmente, evoca a necessidade do desenvolvimento de potencialidades de abstração conceitual, tornando-se indispensáveis as mediações pedagógicas com vistas à elaboração de sínteses refletidas. No entanto, os diagnósticos edificados durante a pesquisa sobre os objetos afins (programas educacionais, rede social virtual e atividade docente) dão conta de que se trata de um universo educacional arduo e aporético quanto ao empenho de uma mediação pedagógica sustentada nas abstrações refletidas, à proporção que os organismos disseminadores da ideologia do espetáculo, das sensações imagéticas e da governança algorítmica se tornam hegemônicos na educação escolar.

Ante esses aspectos reveladores, resta ponderar sobre alguns possíveis desdobramentos conjecturais pelos quais se justificou o investimento investigativo nesta tese, que foi pensado, arquitetado e desenvolvido em meio ao recrudescimento das hipóteses prognosticadas. Constatou-se que a semiformação cultural (*Halbbildung*) se mostra como uma situação dada e, portanto, estabelecida no ambiente cultural e educacional como imperativo da sociedade administrada pela nova indústria cultural. No entanto, como conceito filosófico e sociológico, deve ser tratada como tal, cuja incidência nos âmbitos culturais e educacionais deve suscitar as possibilidades reflexivas de natureza crítica (ADORNO, 1996) como forma de consubstanciar seus ressignificados conceituais e sua atualidade, em meio ao estágio de racionalização educacional, conforme se observou nas análises hermenêuticas do objeto recortado da BNCC e do CP.

À vista disso, para além das inserções teóricas acerca de uma alfabetização crítica da mídia, tal como se discutiu aqui sobre o que propôs Kellner (2001), deve-se ampliar no espaço escolar a possibilidade de investimentos pedagógicos dessa competência já nos anos iniciais do ensino básico. Iniciativas neste sentido, quando pensadas e materializadas pela práxis docente, denotam uma possibilidade de se sobrepor, pedagogicamente, aos dirigismos didáticos mediados por tecnologia, posicionando-se ao lado do pensamento elaborado como meio de adequação formativa.

Para além da defesa de uma alfabetização crítica da mídia nos moldes Kellnerianos, os diagnósticos da pesquisa também instigam a refletir sobre a necessidade de se pensar sobre as atribuições da atividade docente, ao menos em dois cenários. De um lado, roga-se por rearranjos didáticos do professor, face às ressignificações subjetivas resultantes das inserções midiáticas das plataformas digitais, as quais incidem diretamente nas inquietações comportamentais do

conjunto de estudantes do ensino básico, já que estes se encontram devidamente integrados aos “idólatras” da espetacularização imagética. Em outra frente, como interlocutor das políticas públicas engendradas nas reformas educacionais, tendo nestas a materialidade do projeto político neoliberal, arquitetado e tutelado economicamente sob a batuta do capitalismo *big tech*, que carrega o ônus de, mesmo que a contragosto, direcionar suas ações educativas seguindo as diretrizes da cultura digital sob pena de ser “cancelado” como mediador, agora, de tecnologia.

À vista disso, reivindica-se, de forma incisiva, o conceito adorniano de “educação e emancipação” como forma de desenvolvimento humano, como o processo pelo qual se possam conjecturar potencialidades formativas e uma transposição ontológica, de um estágio de estagnação para outro de superação do ser social. Neste ponto, acredita-se, então, a práxis docente seja também resultado de seu desenvolvimento formativo, como mecanismo (sócio político) de viabilização de sua práxis (socioeducativa), sustentada na experiência (sócio-histórica) da qual a técnica presente na coisa (TDIC) não “coisifique” de forma irreversível as mediações educativas em sua natureza ontológica.

Os diagnósticos levantados durante a pesquisa por meio do método HO, quando aplicado aos programas curriculares nacionais, mostraram que as contradições destes acerca das pretensões (querer ser) e o que realmente se mostrou ser (essência) são muitas no processo educativo atual. À medida que as interposições do pensamento computacional se constituíram em competências básicas e essenciais no currículo, ou seja, uma sobreposição didática da técnica sobre as mediações entre sujeito e objeto, incitam a fomentar, por meio deste trabalho, que, "enquanto ‘prova de realidade’: a experiência não apenas duplica as emoções e os desejos do indivíduo, mas também os nega, para que ele sobreviva” (ADORNO, 2009, p. 49).

Assim, longe de suscitar idealismos, não se nega a tecnologia como resultado das experiências históricas da humanidade. Ainda assim, no percurso deste trabalho, constatou-se que o processo de espetacularização imagética, intensificado com a *softwarização* das últimas décadas, não pode representar a deterioração total das mediações pedagógicas inerentes ao ensino escolar. Entende-se, ainda, que a sobrevivência ao processo de coisificação social e semiformação cultural/educacional, para além de aventar conjecturas como alfabetização crítica midiática, ou adequação de pedagogias educacionais às TDICs, passa, antes de tudo, pelo entendimento, por parte da comunidade escolar, das contradições formativas engendradas na prioridade digital.

Ao desconsiderarem tais contradições, os programas educacionais omitem, também, o descompasso educacional quanto ao desenvolvimento das potencialidades de competências crítico-reflexivas que não passam, necessariamente, pelo crivo do pensamento computacional.

Estas, quando situadas no âmbito do tensionamento do objeto, portanto, dialético, inevitavelmente, pressupõem o dimensionamento pedagógico sobre o qual a práxis educativa remete, impreterivelmente, a mediações dialéticas. Logo, a retórica emancipacionista dos programas educacionais de uma suposta autonomia do estudante por meio da imersão digital não se sustenta. Ao contrário, aprisiona-o no obscurantismo de um mundo reificado, cuja subjetividade absorvida pelo universo virtual se torna grande aliada da natureza maquinal que se apropriou da educação escolar contemporânea.

O reconhecimento das contradições quanto à impossibilidade de apropriação do pensamento crítico da forma consubstanciada face à prevalência didática por meios digitais deve converter-se em bastião da resistência aos rumos que tomaram a educação básica nacional. Ao se aliarem ao projeto econômico do capitalismo de plataforma, as políticas educacionais delegaram ao pensamento computacional e à cultura digital a condução de uma pedagogia falseada, pautada por um dirigismo didático concebido para fins do apequenamento da práxis docente e supervalorização das TDICs, referendando, dessa forma, o empoderamento econômico desta e o enfraquecimento sociopolítico daquela.

Isto posto, por entender que o incremento tecnológico digital está dado e irreversível e que, nas últimas décadas, potencializou o espetáculo e intensificou as sensações imagéticas do conjunto social, acentua-se que novas ressignificações socioemocionais de natureza objetiva e subjetiva afloram. Diante disso, os rearranjos educacionais se tornam inevitáveis ante a massificação virtual e suas implicações psíquicas. Contudo, na investigação constatou-se que a apropriação pedagógica por meio do dirigismo didático e o consequente esvaziamento da práxis docente são sintomas de que, nas reformas normatizadas nos programas educacionais, não se pensou nas atribuições ontológicas da mediação educativa, ao contrário, adequou-se à frieza do ambiente maquinal.

Por fim, a relevância científica desta pesquisa se evidencia, à proporção que sua abordagem metodológica se propõe, substancialmente, nortear o premente caráter crítico-reflexivo no debate educacional quanto às contradições e aporias aqui delineadas. Ainda que o processo histórico indique para uma expansão tecnológica contínua, não se concebe que uma civilização, em sua natureza ontológica, possa perdurar subjugada pelas amarras de sua própria caixa preta. Pensa-se que, para as pretensões desta tese, sobre a qual não se projetam idealismos, sublinha-se: se não se podem precisar prognósticos, pode-se, ao menos, inferir que as inquietações educacionais por hora diagnosticadas instigam a lançar luz acerca da possibilidade do triunfo do pensamento sobre o algoritmo. Isto sob pena de se perder no caminho por força de

uma “cegueira apocalíptica”<sup>83</sup> quanto ao futuro da educação escolar, face ao processo de desmantelamento da mediação pedagógica anteposta pelo dirigismo didático conformado à cultura digital.

---

<sup>83</sup> Günther Anders (2007) reporta-se ao estado de passividade pelo qual foi acometida grande parte da população mundial, em meio ao grande avanço tecnológico em escala mundial, cujos impactos estruturais seriam omitidos.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, T. L. W. **Teoria da semicultura** (1959). Tradução Newton Ramos de Oliveira; Bruno Pucci e Cláudia Moura Abreu (cols.). In: **Educação e Sociedade**, Campinas: Editora Papyrus, ano XXII, dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Televisão, consciência e indústria cultural. In: COHN, G. (Org.). **Comunicação e indústria cultural**. São Paulo: Companhia Editora Nacional; Editora da USP, 1971. p. 346-354.

\_\_\_\_\_. **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. 3. ed. Rio de Janeiro Editora Paz e Terra, 1995.

\_\_\_\_\_. **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. 3. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2003. p. 6-190.

\_\_\_\_\_. **Dialética negativa**. Tradução: Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

\_\_\_\_\_. **Liderança democrática e manipulação de massas** [Internet], 26 abr. 2020. 18 p. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/lideranca-democratica-e-manipulacao-de-massas>. Acesso em: 13 jan. 2021.

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos, 1947. A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. Tradução: Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1969. 23 p.

\_\_\_\_\_. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução: Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1985.

\_\_\_\_\_. A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. In: \_\_\_\_\_. **Dialética do Esclarecimento**. Tradução: Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

\_\_\_\_\_. **Indústria cultural**. Tradução: Vinícius Marques Pastorelli. São Paulo: Editora Unesp, 2020. 286 p.

ALBUQUERQUE, R. C. A. **Limites da indústria cultural cearense do forró à formação humana omnilateral**. 2020. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

ALENCAR, C. R. O “tempo do fim” de Günther Anders. **Revis. AnaLógos**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 105-115, 2016.

ANDERS, G. **La obsolescencia del hombre**. Trad. Josep Monter Perez, Valencia, Ed. Pre-textos. 2011.

ANGEIRAS, M. C. A. **Televisão e educação**: história da criação da primeira TV Educativa do Brasil – TV Universitária, Canal 1. 2015. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, CE, Recife, 2015.

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

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. 10. ed. São Paulo: Editora Martin Claret, 2001.

BELLONI, M. L. A formação na sociedade do espetáculo: gênese e atualidade do conceito. **Revista Brasileira de Educação**, n. 2, p. 121-136, jan./abr. 2003.

BET, D. S. **Televisão e formação na era digital**: um exame crítico das pretensões formativas do programa *Salto para o futuro*. 2015. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: UFSCar, 2015. (Acompanham Anexos em DVD).

BITTENCOURT, R. N. O obscurantismo informativo do discurso midiático como supressor da autonomia cultural. **Revis. Espaço Acadêmico**, Maringá, PR, v. 15, n. 177, p. 48-51, 2016.

BOTO, C. Ética e educação clássica: virtude e felicidade no justo meio. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 76, p. 121-146, out. 2001.

BRANCO, E. P.; BRANCO, A. B. G.; IWASSE, L. F. A.; ZANATTA, S. C. Uma visão crítica sobre a implantação da base nacional comum curricular em consonância com a reforma do ensino médio. **Debates em Educação**, v. 10, n. 21, maio/ago. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN). **Diário Oficial da União**, 23 dez. 1996. Brasília, DF, Presidência da República, 1996.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. Brasil. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries). Brasília: MEC/SEF, 1998. 174 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. CASTILHO, D.; MENANDRO, H. F.; MACEDO, R. (col.). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM**. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2000.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. 542 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **LDB nº 9394/1996**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 58 p. (Conteúdo: Leis de diretrizes e bases da educação nacional – Lei nº 9.394/1996 – Lei no 4.024/1961).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, 22 dez. 2017, Seção 1, p. 41-44. Brasília, DF, Ministério da Educação, 2017a.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, de 17.2.2017. Brasília, DF, Presidência da República, 2017b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, DF, 2018. 600 p.

BUENO, D. A. **Guy Debord e a nova fase do espetáculo**. 2017. 236 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, São Paulo, 2017.

BURGOS, T.; CUNHA, R. (orgs.). **Interfaces contemporâneas no ecossistema midiático**. 1. ed. Aveiro, Portugal: Ria Editorial, 2019. 169 p. (Livro digital, PDF).

CAMPELLO, F. **Carnaval consagra fantasia de fiscal do cancelamento** [Internet], 19 fev. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2020/02/carnaval-consagra-fantasia-de-fiscal-do-cancelamento.shtml>. Acesso em: 22 mar. 2021.

CAMPOS, L. F. A. A. **Inteligência artificial e instrumentalização digital do ensino: a semiformação na era da automatização computacional**. 2018. 208 f. (Doutorado em Educação Escolar) Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, SP, 2018.

CARDOSO, M.; PRADO JÚNIOR, T.; IACOMINI JÚNIOR, F. A sociedade excitada e a busca de sensações: uma análise fílmica de *black mirror*. **C&S**, São Bernardo do Campo, SP, v. 41, n. 1, p. 283-308, jan./abr. 2019.

CARVALHO, A. F. Educação e imagens na Sociedade do Espetáculo: as pedagogias culturais em questão. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 587-602, abr./jun. 2013.

CARVALHO, J. M. G. V. de. Competência e desempenho: avaliação e administração da formação. **Sem Aspas**, Araraquara, v. 2, n. 1, 2, p. 43-55, 2013.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 1.

CASTRO, C. S.; ZUIN, A. A. S. Indústria cultural e distração concentrada: as plataformas digitais e o ensino personalizado. **Comunicações**, Piracicaba, v. 25, n. 2, p. 79-94, maio/ago. 2018.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

CINTRA, P. C. S.; COSTA, R. L. Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores para Educação Básica de 2015 e 2019: perspectivas prática e emancipadora. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, p. e208996575, 2020. 22 p.

CIOCCARI, D.; SILVA, G.; ROVIDA, M. (org.). **A sociedade do espetáculo 50 anos depois**. Curitiba: Editora Appris, 2018.

COAN, E. I. O domínio do entretenimento na contemporaneidade. **Revista Ação Midiática - Estudos em comunicação, sociedade e Cultura**, Universidade Federal do Paraná, v. 2, n. 2, 2012. 16 p.

COELHO, C. N. P. Dossiê: crítica da comunicação e política na sociedade do espetáculo. **Estud. sociol.**, Araraquara, v. 16, n. 30, p. 15-17, 2011.

\_\_\_\_\_. Guy Debord e a crítica da sociedade do espetáculo. *In*: CIOCCARI, D.; SILVA, G.; ROVIDA, M. (org.). **A sociedade do espetáculo 50 anos depois**. Curitiba: Editora Appris, 2018.

COUTO, E. S. Pedagogia das conexões: compartilhar conhecimentos e construir subjetividades nas redes sociais digitais [Internet]. *In*: PORTO, C.; SANTOS, E. (orgs.). **Facebook e educação: publicar, curtir, compartilhar**. In: Campina Grande: EDUEPB, 2014, 445 p. ISBN 978-85-7879-283-1. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 20 abr. 2022

CORRÊA, E. Q. DEBORD: Crítica e crise da sociedade do espetáculo. 2017. 156 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) — Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, SP, 2017.

COSTA, J. H. A atualidade da discussão sobre a indústria cultural em Theodor W. Adorno. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 36, n. 2, p. 135-154, maio/ago. 2013.

COSTA, M. O.; SILVA, L. A. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. e240047, 2019. 23 p.

DA EMPOLI, G. **Os engenheiros do caos**. Tradução: Arnaldo Bloch. 1. ed. São Paulo: Editora Vestígio, 2019.

DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo** [Internet], 1997. Tradução: [www.terravista.pt/IlhadoMel/1540](http://www.terravista.pt/IlhadoMel/1540); editoração: eBooksBrasil.org, 2003. Disponível em: [www.ebooksbrasil.org/eLibris/socespetaculo.html](http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/socespetaculo.html). Acesso em: 16 fev. 2021.

\_\_\_\_\_. **Comentários sobre a sociedade do espetáculo**. eBooksBrasil.com, 2003. Disponível em: [www.terravista.pt/IlhadoMel/1540](http://www.terravista.pt/IlhadoMel/1540). Acesso em: 20 fev. 2021.

DUARTE, R. A estética e a discussão sobre indústria cultural no Brasil. **Idéias**, Campinas, SP, n. 4 nova série, p. 73-93, 1º sem. 2012.

DUCE, J. R. **Metamorfose da autoridade**: do professor ao algoritmo. 2019. 276 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, SP, 2019.

FARCHE, B. K.; COUTO, M. L. T. M. G. O cinema a serviço da cultura política nazista. **Revice - Revista de Ciências do Estado**, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 346-364, ago./dez. 2017.

FARIAS, M. N. Vício pelas telas digitais: contribuições do pensamento de Christoph Türcke para a educação corporal. **Problemata: R. Intern. Fil.**, v. 9. n. 1, p. 159-178, 2018.

FLUSSER, V. **Filosofia da caixa preta**. São Paulo: Editora Hucitec, 2002.

FONTENELE, I. **O nome da marca**: McDonald's, fetichismo e cultura descartável. São Paulo: Editora Boitempo, 2002.

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. bras. Estud. pedagóg.**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FREITAS, V. Resenha: DUARTE, R. Teoria crítica da indústria cultural. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. 218 p. **KRITERION**, Belo Horizonte, n. 109, p. 191-198, jun. 2004.

GOMES, L. R. Hermenêutica objetiva e pesquisa empírica em educação: a experiência com os estudos de sala de aula em Frankfurt am Main. **Revista Eletrônica de Educação**, v.11, n.2, p. 351-367, jun./ago., 2017.

GRUSCHKA, A. Pedagogia negativa como crítica da pedagogia. *In*: PUCCI, B.; ALMEIDA, J.; LASTÓRIA, L. A. C. N. (Orgs.). **Experiência formativa e emancipação**. São Paulo: Editora Nankin, 2009.

\_\_\_\_\_. A. Teoria Crítica e pesquisa empírica em educação: a escola e a sala de aula. **Constelaciones**, Revista de Teoria Critica. Dossiê: Teoria Critica de La Sociedad y Educación, v. 6, n. 6, p. 3-31, Dec. 2014. Disponível em: <http://constelaciones-rtc.net/article/view/851>. Acesso em: 07 maio 2022.

GUIMARÃES, B. A dialética do fim da arte em Adorno: repressão e resgate da sensibilidade recalçada. **doisPontos**: Curitiba, São Carlos, v. 15, n. 2, p. 3-10, set. 2018.

HARARI, Y. N. **Homo Deus**: uma breve história do amanhã. 1. ed. Tradução: Paulo Geiger. São Paulo, Editora Companhia das Letras, 2016.

HOBSBAWM. E. **Tempos fraturados**: cultura e sociedade no século XX. Trad. Berilo Vargas. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2013.

KANT, I. **Sobre a Pedagogia**. Tradução: João Tiago Proença. Lisboa. Editora: Edições 70, 2017.

KELLNER, D. **A cultura da mídia** – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Bauru, SP: Editora Edusc, 2001.

KELLNER, D.; SHARE, J. Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e reconstrução da educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 104 – Especial, p. 687-715, out. 2008.

KIRKPATRICK, D. **O efeito *Facebook***. Tradução: Maria Lucia de Oliveira. Rio de Janeiro, Editora Intrínseca, 2011. (ed. digital).

LASTÓRIA, L. A. C. N. Não é possível entender as estruturas sociais sem decifrar sua gênese: uma entrevista com Christoph Türcke. **Constelaciones - Revista de Teoria crítica**, Madri, Espanha, v. 6, p. 355-378, Diciembre 2014. Disponível em: <file:///D:/Downloads/Dialnet-NaoEPossivelEntenderAsEstruturasSociaisSemDescifra-5601914.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. A fábula flusseriana e o futuro da educação. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. esp. 1, p. 591- 604, out. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v21.n.esp1.out.2017.10424>. E-ISSN:1519-9029. Acesso em: 14/05/2022.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**. 2. ed. Tradução: Mariana Echalar. São Paulo: Editora Boitempo, 2019.

LIMA, B. D. T. C. **Adorno, crítico dialético da cultura**. 2017. 299 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas Departamento de Sociologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

LIMA, G. S. **A sociedade midiática e a tecnologia nos parâmetros curriculares nacionais: um estudo à luz da teoria crítica da sociedade**. 2016. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2016.

\_\_\_\_\_. A concepção de tecnologia nos parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio. *In: SILVA, C. B. (Org.). Tecnologias da informação e comunicação e suas relações com a educação*. Curitiba: Editora CRV, 2018. v. 2, p. 13-35.

LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. (orgs.) **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006, 320 p.

LISBOA, L. R.; SANTOS, W. C.; AMORIM, S. C. O uso do *Facebook* como extensão da prática pedagógica. *In: 8.º Simpósio Internacional de Educação e Comunicação*. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/simeduc/article/view/8549>. Acesso em: 20 abr. 2022.

LOWY, M. **A revolução é o freio da emergência** - Ensaio sobre Walter Benjamin. 1. ed. Tradução: Paolo Colosso. São Paulo. Editora: Autonomia Literária, 2020.

MAIA, A. F. As aporias do conceito de autonomia: contribuições pontuais para a educação emancipatória. *In: Teoria Crítica e formação cultural: aspectos filosóficos e sociopolíticos*. ZUIN, Antônio A. S.; LASTÓRIA, Luiz A. Camon N., GOMES, Luiz Roberto (orgs). Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

- MAIA FILHO, O. N.; SEGUNDO, M. D. M.; RABELO, J. J.; JIMENEZ, M. S. O modelo liberal tecnoburocrático e as recentes reformas educacionais brasileiras: limites da tese reformista na perspectiva marxista. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. e240009, 2019. 20 p.
- MANOVICH, L. **Software takes command**: extending the language of new media. New York: Bloombury, 2013. 357 p.
- MAAR, W. L. Adorno, semiformação e educação. **Rev. Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n.83, p. 459-476, ago. 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 mar. 2022.
- MARX, K. **O capital** - crítica da economia política. Tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Editora Boitempo, 2002. Liv. 1.
- MATTOS, M. A.; JANOTTI JÚNIOR, J.; JACKS, N. (orgs.) **Mediação & midiatização**. Salvador: Editora EDUFBA, 2012. 328 p.
- MELO, R. Teoria crítica e os sentidos da emancipação. **CADERNO CRH**, Salvador, BA, v. 24, n. 62, p. 249-262, maio/ago. 2011.
- MÉSZAROS, I. **Teoria da alienação em Marx**. 5. ed. Tradução: Nélio Schneider. São Paulo. Editora: Editora BoiTempo, 2015.
- MORAES, A. L. C.; COELHO, C. N. P. (orgs.). **Cultura da imagem e sociedade do espetáculo**. 1. ed. São Paulo: UNI, 2016. 241 p.
- MOREIRA, J. A.; JANUÁRIO, S. Redes sociais e educação: reflexões acerca do *Facebook* enquanto espaço de aprendizagem. In: PORTO, C.; SANTOS, E. (orgs.). **Facebook e educação**: publicar, curtir, compartilhar. In: [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2014, 445 p. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 20 abr. 2022.
- MOROZOV, E. **Big Tech**: a ascensão dos dados e a morte da política. 1. ed. Tradução: Cláudio Marcondes. São Paulo. UBU Editora, 2018. 192 p.
- MS – Ministério da Educação. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, de 13 nov. 2018, n. 224, Seção:1, p. 21-24, 2018. Brasília, DF, Ministério da Educação, 2018.
- O' NEIL, C. **Algoritmos de destruição em massa**. 1. ed. Santo André: Ed. Rua do Sabão, 2021.
- PALHARES, I. O consumo de tecnologia no rastro da aceleração da obsolescência. **ComCiências**, Campinas, n. 131, 2011. 3 p.
- PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**: convite à viagem. Porto Alegre: Editora ArtMed, 2000.
- PINTO, M. M. M. Fragmentação da identidade e comportamento narcisista no mundo das novas tecnologias. **Fasci-Tech – Periódico Eletrônico da FATEC**, São Caetano do Sul, v.1, n. 1, p. 63-73, ago./dez. 2009.

PUCCI, B. A dialética negativa enquanto metodologia de pesquisa em educação: atualidades. **Revista e-Curriculum** (PUCSP), v. 8, n.1, p. 1-24, abr. 2012.

RICARDO, P. A. G. S. **Guy Debord, jogo e estratégia: uma teoria crítica da vida**. 2012. 258 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

SAFATLE, V. **Cinismo e falência da crítica**. São Paulo: Editora Boitempo, 2008.

SALLES, L. M. F. Infância e adolescência na sociedade contemporânea: alguns apontamentos. **Estudos de Psicologia**, Campinas, SP, v. 22, n. 1, p. 33-41, jan./mar. 2005.

SANTOS, P. S. Resenha: TÜRCKE, Christoph. Sociedade excitada: filosofia da sensação. Tradução: Antônio A. S. Zuin [*et al.*]. Campinas: Editora Unicamp, 2010. 323 p. **Trasn/Form/Ação**, Marília, v. 35, n. 1, p. 227-230, jan./abr. 2012.

SANTOS, V. L. C.; SANTOS, J. E. As redes sociais digitais e sua influência na sociedade e educação contemporâneas. **Revis. Holos**, ano 30, v. 6, p. 307-328, 2014.

SÃO PAULO (Estado). Lei nº 12.730, de 11 de outubro de 2007. (Projeto de lei nº 132/2007, do Deputado Orlando Morando - PSDB). Proíbe o uso telefone celular nos estabelecimentos horário de aula. **Diário Oficial do Estado**, de 2.10.2007. São Paulo, Poder Executivo, 2007.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE). **Currículo em ação ensino fundamental**. São Paulo: SEE, 2019.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Currículo em ação ensino médio**. São Paulo: SEE, 2020.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Currículo em ação**. Ciências humanas e sociais aplicadas. 1ª série ensino médio – caderno do professor. São Paulo: SEESP, 2021. v. 1, 176 p.

SILVA, L. A. A escola de Frankfurt: esclarecimento ou mistificação das massas? **Fragments de Cultura**, Goiânia, v. 17, n. 1/2, p. 11-28, jan./fev. 2007.

SILVA, M. R. S. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. e214130, 2018. 15 p.

SILVA, R. T. M. Televisão: impactos no ser e pensar. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 4, p. 34721-34733, Apr. 2021.

SIQUEIRA, J. R. **Ser é ser percebido: um exame de duas interpretações da justificação do *esse est percipi* na filosofia de George Berkeley**. 2005. 105 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

SLOTERDIJK, P. **Crítica da razão cínica**. São Paulo: Estação Liberdade, 2012.

SOARES, I. O. Educomunicação, paradigma indispensável à renovação curricular no ensino básico no Brasil. **Comunicação e Educação**, ano XXIII, n. 1, p. 7-24, jan./jun. 2018.

SOTTANI, S. M. R. Efemeridade e consumo contemporâneo: a circulação do capital no contexto da obsolescência programada. **Signos do Consumo**, Universidade de São Paulo, v. 6, n. 2, p. 172-186, 2014.

SOUZA, D. M. V. A teoria da ‘sociedade do espetáculo’ e os *mass media*: vetores ideológicos. **Rev. Bras. de Soc.**, v. 2, n. 4, jul./dez. 2014.

TORRES, C. M. R. Educação e emancipação em Karl Marx e Theodor Adorno. **Rev. HISTEDBR**, Campinas, SP, v. 17, n. 4 [74], p.1266-1282, out./dez. 2017.

TRAVANCAS, I.; NOGUEIRA, S. G. (orgs.). **Antropologia da comunicação de massa**. Campina Grande, PB: EDUEPB, 2016. 307 p. (Paradigmas da Comunicação collection).

TÜRCKE, C. **Sociedade excitada.**: filosofia da sensação. Tradução: Antônio S. Zuin, Fábio Durão, Francisco C. Fontanella, Mário Frungillo. Campinas: Editora da Unicamp, 2010. 328 p.

\_\_\_\_\_. **Hiperativos!** abaixo a cultura do déficit de atenção. Tradução: José Pedro Antunes. 1. ed. Rio de Janeiro. Editora: Paz e Terra, 2016.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B.; GERALDINI, A. F. S. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 455-478, abr./jun. 2017.

VAZ, A. F. A atualidade da semiformação. *In*: O potencial educativo da teoria crítica: 30 anos de vida e de formação. 2021. 146 minutos [Live]. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=sK\\_hvbFPwUY&t=5488s](https://www.youtube.com/watch?v=sK_hvbFPwUY&t=5488s). Acesso em: 25 jan. 2022.

VIANA, N. Debord: espetáculo, fetichismo e abstratificação. **Revis. Panor.**, PUC, Goiás, n. 1, p. 5-13, ago. 2011.

VILAÇA, M. L. C.; ARAÚJO, E. V. F. (orgs.). **Tecnologia, sociedade e educação na era digital**. Duque de Caxias, RJ: UNIGRANRIO, 2016. 300 p.

VILELA, R. A.T. **A pesquisa empírica da sala de aula na perspectiva da teoria crítica:** aportes metodológicos da hermenêutica objetiva de Ulrich Oevermann. Campinas, SP, 2010.

VILELA, R. A.T.; NOACK-NAPOLES, J. “Hermenêutica objetiva” e sua apropriação na pesquisa empírica na área da educação. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 16, n. 31, p. 305-326, jul./dez. 2010.

ZANATTA, S. C.; BRANCO, E. P.; BRANCO, A. B. G.; NEVES, M. C. D. Uma análise sobre a reforma do ensino médio e a implantação da base nacional comum curricular no contexto das políticas neoliberais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 1711-1738, out./dez. 2019.

ZANOLLA, S. R. S. Indústria cultural e infância: estudo sobre formação de valores em crianças no universo do jogo eletrônico. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 28, n. 101, p. 1329-1350, set./dez. 2007.

ZANOLLA, S. R. S.; PEREIRA, M. F. T.; PINTO, R. F. G. Racionalidade institucional e dominação à luz de Weber, Freud e Adorno: adesão acrítica ou emancipatória. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 29, n. 3, p. 336-344, 2018.

ŽIŽEK, S. **Eles não sabem o que fazem**: o sublime objeto da ideologia. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 1992.

\_\_\_\_\_. O espectro da ideologia. In: ŽIŽEK, S. (org.). **Um mapa da ideologia**. Tradução: Vera Ribeiro. Revisão: César Benjamin. 4. reimp. Rio de Janeiro: Editora Contraponto, 1996. 337 p. (Título original: *MappIng Ideology*, 1994).

ŽIŽEK, S. **El sublime objeto de la ideología**. Traducción: Isabel Vericat Núñez. 1. ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2003. 304 p. (Título original: *The sublime object of the ideology*, 1989).

ZUBOFF, S. **A era do capitalismo de vigilância**. Tradução: George Schlesinger. Rio de Janeiro. Editora Intrínseca. 2020.

ZUIN, A. A. S.; ZUIN, V. G. O celular na escola e o fim pedagógico. **Ed. Soc.**, Campinas, SP, v. 39, n. 143, p. 419-435, abr./jun. 2018.