Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Gabriel Militello Couto

Educação no Regime de Informação: um pano de
fundo da tarefa de educar na positividade

Tese de Doutorado

São Paulo

2025

Gabriel Militello Couto

**Educação no Regime de Informação: um pano de fundo
da tarefa de educar na positividade**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de DOUTOR em EDUCAÇÃO: CURRÍCULO, sob orientação do Prof. Dr. Ladislau Dowbor.

Tese de Doutorado

São Paulo

2025

Gabriel Militello Couto

Educação no Regime de Informação: um pano de fundo da tarefa de educar na positividade/ Gabriel Militello Couto. – São Paulo, 2025-
168p. : il. (algumas color.) ; 30 cm.

Orientador: Ladislau Dowbor

Tese de Doutorado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP
Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo , 2025.

1. Educação. 2. Currículo. 3. Novas Tecnologias Em Educação. I. Regime de Informação. II. Capitalismo de Vigilância.

Gabriel Militello Couto

Educação no Regime de Informação: um pano de fundo da tarefa de educar na positividade

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de DOUTOR em EDUCAÇÃO: CURRÍCULO, sob orientação do Prof. Dr. Ladislau Dowbor.

Data: __/__/____

Ladislau Dowbor
Orientador

São Paulo
2025

Dedico àqueles e àquelas que ao enxergar haver algo de errado, têm forças de se levantar para demandar e operar mudanças nesse mundo.

Agradecimentos

Agradeço à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela concessão da bolsa durante o período de realização deste doutorado.

Agradeço aos que me fizeram não desistir.

Resumo

O presente estudo investiga, explicita e analisa, de forma transdisciplinar, as características da organização social contemporânea. Parte da narrativa neoliberal e segue pela estrutura social marcada por um capitalismo improdutivo e de vigilância, que precariza o trabalho, desumaniza o homem e nos reduz à condição de gado produtor e consumidor de dados. Esse sistema nos perfila e influencia, retirando nossa liberdade de escolha (de consumo e outras), além de sequestrar nossa atenção, conforme explicitado por Dowbor e Zuboff. A análise avança para a superestrutura, na qual impera uma dominação psicopolítica que prega a liberdade, mas produz auto-coação. Esse modelo gera dilemas psicológicos e comportamentais em indivíduos narcisistas, desesperados por autenticidade e performance, deprimidos e ansiosos, imersos em uma profunda crise de identidade — o que anuncia a falência da verdade e da temporalidade, como evidenciado em Han. O estudo então desvela como essa lógica impacta os mais jovens, mais vulneráveis às estratégias pré-conscientes e viciantes das redes sociais digitais, como demonstrado por Haidt. Por fim, analisa os desafios da educação contemporânea, criticando novas metodologias educacionais que se apropriam da psicopolítica. Embora prometam efetividade, tais metodologias não ultrapassam a lógica de adequação denunciada por Freire, que as enquadraria na categoria de educação bancária. O estudo busca validar a proposta de educação transformadora do mesmo autor para os dias de hoje, propondo algumas possibilidades dentro desse novo contexto social.

Palavras-chave: Educação. Currículo. Novas Tecnologias em Educação. Regime de Informação. Capitalismo de Vigilância.

Abstract

This study investigates, explicates, and analyzes, from a transdisciplinary perspective, the characteristics of contemporary social organization. It begins with the neoliberal narrative and proceeds through the social structure shaped by an unproductive and surveillance-based capitalism, which precarizes labor, dehumanizes individuals, and reduces us to mere cattle-like producers and consumers of data. This system profiles and influences us, stripping away our freedom of choice (in consumption and beyond) while also hijacking our attention, as explicitly discussed by Dowbor and Zuboff. The analysis then moves to the superstructure, where a form of psychopolitical domination prevails—one that preaches freedom but, in reality, produces self-coercion. This model gives rise to psychological and behavioral dilemmas in narcissistic individuals, desperate for authenticity and performance, yet increasingly depressed and anxious, entangled in a deep identity crisis—a phenomenon that signals the collapse of truth and temporality, as evidenced by Han. The study then unveils how this logic affects younger generations, who are more vulnerable to the pre-conscious and addictive strategies of digital social networks, as demonstrated by Haidt. Finally, it examines the challenges of contemporary education, offering a critique of new educational methodologies that capitalize on psychopolitical mechanisms. While these methodologies promise effectiveness, they fail to transcend the logic of adaptation denounced by Freire, who would classify them under the "banking model" of education. The study seeks to validate Freire's transformative educational approach for the present day, proposing new possibilities within this emerging social context.

Keywords: Education. Curriculum. New Technologies in Education. Information Regime. Surveillance Capitalism.

Lista de quadros

Quadro 1 – Declínio da saúde mental de Jovens nos EUA desde 2010	86
--	----

Lista de abreviaturas e siglas

AWS	Amazon Cloud Service
B2B	Business to Business
B2C	Business to Customer
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEO	Chief Executive Officer
FGTS	Fundo de Garantia do Tempo de Serviço
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
GCP	Google Cloud Platform
KNN	K-Nearest Neighbor
LGPD	Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais
IA	Inteligência Artificial
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes de Base
MEC	Ministério da Educação
PBL	Problem / Project Based Learning
PCD	Pessoa com Deficiência
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Plano Nacional de Educação
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade para Todos
RH	Recursos Humanos

Sumário

	APRESENTAÇÃO	19
	INTRODUÇÃO	29
1	CAPITALISMO IMPRODUTIVO E DE VIGILÂNCIA	37
1.1	Características do Capitalismo Improdutivo	40
1.2	Ampliação da sonegação e evasão de fronteiras	44
1.3	Cooptação dos Estados	46
1.4	Cooptação do Sistema Jurídico	50
1.5	Ubiquidade de “serviços parasitários” e intermediários	52
1.6	Centralidade da publicidade (economia da atenção)	55
1.7	Capitalismo de Vigilância	56
2	INFOCRACIA, PSICOPOLÍTICA E POSITIVIDADE	63
2.1	Regime de Informação: A Forma de Dominação do Capitalismo de Vigilância	64
2.2	Infocracia: A Pós-Democracia do Regime de Informação	68
2.3	O Indivíduo da Positividade Psicopolítica	73
2.4	Positividade e Negatividade	78
3	O JOVEM NO REGIME DE INFORMAÇÃO	83
4	CURRÍCULO E EDUCAÇÃO BANCÁRIA	95
4.1	Educação Bancária	104
5	A EDUCAÇÃO “NEO-BANCÁRIA” E SUA CRÍTICA	109
5.1	A Apropriação Indevida de Freire na Positividade	110
5.2	Pressupostos da Educação Neo-Bancária	111
5.3	A Postulação da Teoria da Educação Neo-Bancária	116
5.4	Uma Ramificação Neo-Bancária Importante que Ignoraremos	118
5.5	Características Observáveis da Educação Neo-Bancária e sua Crítica	120
5.6	Outras Considerações sobre a Educação Neo-Bancária	132
6	EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA NO REGIME DE INFORMAÇÃO	137
6.1	Educação Transformadora	138
6.2	Educação é Poder	141
6.3	Prescrições Curriculares	149

6.4	Currículos de Humanização	151
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	161
	REFERÊNCIAS	167

APRESENTAÇÃO

Entendo que por mais cuidado que tenhamos, nossa escrita sempre será fruto de nosso modelo de mundo, orientada por nossas crenças e experiências, ainda que bem fundamentadas pela obrigação acadêmica com o rigor.

Sendo assim, essa seção tem por objetivo apresentar o autor deste trabalho, um pouco de sua trajetória e os momentos em que o tema explorado tornou-se relevante a ponto de se tornar objeto de uma tese de doutorado.

Em minha dissertação de mestrado, neste mesmo momento de apresentação, disse que minha relação com a educação nunca havia sido das melhores até a pós-graduação, e isso não é um exagero.

Tive um ensino básico marcado pelo modelo bancário — tão criticado por Paulo Freire — e por professores que oprimiam e machucavam (psicologicamente) os alunos, por vezes sem nem perceber. Sempre tive uma inclinação a ser combativo e a não aceitar *as coisas como elas são*; sendo assim, saí relativamente ileso, mas tive colegas que não.

Via a escola como uma obrigação, não tive prazer em estudar. No entanto, sempre fui extremamente curioso e consumia toda sorte de informações e conhecimentos de diversas fontes, inclusive da escola, já que precisava frequentá-la. Ao final do ensino médio, não sabia bem o que fazer — imagino que como qualquer adolescente que precisa decidir, com 17 anos, o que vai fazer para o resto da vida — então optei pelo curso de filosofia.

Certamente não tinha a maturidade intelectual à época para entender determinadas coisas que li na faculdade. *Talvez nem tenha ainda hoje para alguns textos*. Mas não mudaria a decisão de cursar filosofia por nada.

A filosofia, no ato do diálogo com professores, colegas, estudantes dos outros cursos de humanas que encontrava pelos corredores, bares e, especialmente, no interior fervilhante do movimento estudantil, me formava silenciosamente uma fundamentação teórica sobre a qual pude edificar um modelo de mundo, um gosto pela criticidade e pela dialética e especialmente um sentimento de que as injustiças, facilmente observáveis, não eram naturais e dadas, mas fruto de um sistema socioeconômico-político duro e complexo; mas o mais importante, mutável, transformável.

Meu gosto pela esquerda aflorou em militância, primeiro revolucionária — que só enxergava possibilidade de mudança em uma grande intervenção pela força — depois mais branda, buscando operar pequenas transformações sempre que houvesse brecha de oportunidade.

Agora, mais perto dos 40 que dos 20, tenho visto acontecer o que Freire alertava

sobre fazer mudanças pela força — e não pelo amor — a possibilidade de que o oprimido torne-se o opressor. Infelizmente, a luta legítima e necessária das chamadas “minorias” tem sido cooptada constantemente por discursos de ódio e segregação. O que deixa óbvio que mudanças duradouras, que não sejam reproduções invertidas da lógica de opressão vigente, só poderão ser alcançadas pelo esclarecimento e não pela imposição.

Não cheguei a me formar em filosofia, um erro que atribuo à ansiedade, que me fez começar outro curso em paralelo e à falta de experiência. No entanto, sempre priorizei minha formação em vez de qualquer titulação e o trabalho formativo da filosofia estava feito. Optei por seguir uma inclinação pela lógica formal até as exatas. Fiz, uma faculdade de Sistemas de Informação de forma bastante pragmática e me tornei programador.

Tive uma boa carreira na programação e cheguei aos cargos que um exigiam maior grau de conhecimento técnico (infelizmente, na época, não era ainda uma profissão glamourosa e bem paga como hoje), mas sentia falta de algo.

Se considerarmos o conceito de trabalho como sendo a transformação que o homem emprega no mundo, sempre tive apenas um emprego e nunca um trabalho. Também havia uma vontade de retribuir todos os ensinamentos que acumulei de diversos profissionais do mercado e da academia.

Considero-me uma pessoa de sorte, muitas oportunidades surgiram na minha vida no exato momento em que precisava delas. Quando perdi completamente de vista o propósito da minha atividade como programador, a ponto de não fazer mais sentido continuar nela, recebi um convite para lecionar.

Em vez de fazer o caminho seguro, que a maioria dos professores de ensino superior faz, e trabalhar para o mercado de dia e para a academia à noite, optei por largar tudo e me dedicar ao ensino integralmente.

Na época, havia um programa do governo chamado PRONATEC, que oferecia ensino técnico gratuito para pessoas de baixa renda por meio de bolsas em faculdades de tecnologia. A instituição para a qual fui convidado aderiu ao programa.

A faculdade havia aceitado mais alunos do que podia formar, e precisava desesperadamente de mais professores. Entrei assumindo turmas que estavam sem professores há semanas, não me passaram ementa, credenciais para acessar os computadores, nada. Apenas me apontaram uma sala, me disseram qual era a disciplina e lá estava eu na frente de 80 pessoas praticamente da minha idade, com a responsabilidade de ensiná-los a programar.

Eu tremia. Resolvi conversar com os alunos, porque se pegasse no mouse o cursor ficaria tremendo na tela do projetor. Durante a conversa, pude conhecê-los melhor. Havia de tudo na turma: recém-saídos do ensino médio, carteiros, cobradores de ônibus, pessoas de TI, pessoas que nem tinham muita ideia do que era programação, alguns mais velhos

que eu, outros mais novos, mas todos com uma visão em comum, que aquele programa gratuito era uma oportunidade de mudar de vida, de ir para uma área que começava a despontar como proeminente.

O reconhecimento de que havia uma possibilidade real de melhorar a vida dos estudantes trouxe propósito, mas também o peso da responsabilidade que estava em minhas mãos.

Para mim, o início da docência foi marcado por uma forte síndrome do impostor, sentia-me um farsante dando aula. Achava minhas aulas bastante ruins. Sem muito parâmetro, tentava não fazer as coisas que meus piores professores fizeram e copiar algumas práticas dos melhores.

Foi então que comecei a estudar educação e tive contato com a obra de Paulo Freire pela primeira vez. Entendi que, contanto que estivesse fazendo o meu melhor naquele momento e que a aula fosse cada vez um pouco melhor, não precisava me preocupar tanto quanto estava me preocupando.

As aulas foram, de fato, melhorando. Muito do que sabia do mercado — passado como se por tradição oral em torno da fogueira — teve que ser consolidado pelo estudo rigoroso da teoria e de autores importantes. Grande parte do que conhecia na prática só ganhou sentido ao ser confrontada pelas dúvidas e descrenças dos alunos.

Tornei-me um programador muito melhor por lecionar programação. Um dos pontos centrais de Paulo Freire estava ali sendo provado no dia a dia: o educando é educador e o educador é um educando e na interação dialógica entre os dois, todos ganham.

Percebi, finalmente, que meus alunos não esperavam muito mais de mim do que ensiná-los a fazer o que eu fazia. Ensiná-los qual era o caminho para ser um bom profissional como eu era. Ensiná-los a minha profissão.

Para avançar na carreira acadêmica e dar aulas na graduação, já que eu era um professor de curso técnico, era necessário ter uma pós-graduação e nunca tive vontade de fazer *lato sensu*, então comecei o mestrado.

Foi minha primeira experiência positiva, realmente prazerosa, como aluno. O acolhimento recebido dos professores, as experiências únicas dos colegas, tudo conspirava para uma experiência educacional realmente engrandecedora e transformadora.

Pude aprender como a obra de Paulo Freire (e, em muitos casos, a convivência dos meus professores com ele) se traduzia em práxis na sala de aula. Também pude me munir da teoria da educação, que, assim como na programação, veio depois da prática e me faltava.

Algo que permeia meu trabalho de pesquisa, docência e na construção de currículos, e entendo como condição essencial para uma aprendizagem significativa, é que se

tome um *caminho natural* do aprendizado. Teoria seguida de prática não faz mais sentido para mim. A única direção que entendo possível para uma boa aprendizagem é que a necessidade (ou curiosidade) trazida pela prática instigue a busca por fundamento ou aprofundamento teórico.

É mais natural para a aprendizagem que a necessidade prática preceda a necessidade teórica. É, obviamente, mais difícil aprender o que você não precisa ou não entende a aplicação. No entanto, o ensino formal insiste em fazê-lo.

Passei a dar aulas para graduação, vale dizer que a mudança para graduação foi um tanto chocante. O perfil do aluno pagante era muito diferente do perfil dos alunos bolsistas do PRONATEC.

Os bolsistas, eram preocupados, empenhados, jogavam o jogo conforme as regras, viam o curso como uma oportunidade. Já os pagantes, comportavam-se como clientes, como se fosse obrigação do professor colocar o conhecimento na cabeça deles, sem que tivessem que fazer esforço algum. Colas e trapaças eram constantes, mais regra do que exceção. O final do semestre era sempre uma choradeira quando percebiam que o resultado da falta de esforço, comigo, era a reprovação.

Ainda que houvessem tais percalços, lecionando em duas faculdades de tecnologia e em dois períodos todos os dias da semana, ganhei segurança na minha práxis docente e oito anos depois, lecionando por acaso a mesma disciplina em que dei minha primeira aula, pensei pela primeira vez que eu gostaria ter tido essa aula na minha graduação.

Na educação técnica, sendo um profissional experiente da área, torna-se possível pensar currículos com base na pergunta: *o que eu gostaria de ter aprendido no começo da minha carreira que faria com que ela deslanchasse mais rapidamente?* Da mesma forma, ter uma sensação de: *seria ótimo se eu soubesse isso quando comecei*, ao ver a estrutura de um currículo é um bom indicador de relevância.

Sempre tive uma insegurança que se eu não fosse melhor que meus professores ao dar aula na mesma disciplina, colocaria o ensino em uma espiral de entropia, na qual, a cada geração de professores, os alunos saberiam menos, dando origem a professores que saberiam menos até ninguém saber nada.

Obviamente é um pensamento totalmente sem sentido, mas foi um grande motivador para sempre ser-mais e continuar melhorando minhas disciplinas. Essa melhoria constante e a crença de fazer um ensino prático cujo contexto de aprendizagem fosse significativo (usando aqui uma expressão de Resnick¹) me levaram a entender que uma aula não é meramente fruto da qualidade didática do professor, mas requer planejamento.

¹ Mitchel Resnick do MIT defende que o aprendizado é facilitado por um “contexto significativo” um motivo pelo qual você deseja aprender. Para o autor, a programação pode oferecer esse contexto significativo para outras áreas de conhecimento. Por exemplo, a necessidade de entender geometria analítica para programar um jogo.

Não seria errado extrapolar e dizer que, da mesma forma que a aula requer um planejamento, a disciplina no todo também requer um planejamento cuidadoso. Foi algo que fui descobrir quando foi colocada sob minha responsabilidade uma disciplina nova sem ementa, com um nome que dizia bem pouco, algo como “técnicas avançadas de programação para ciência da computação”.

Ao planejar esta disciplina, me dei conta de outro aspecto fundamental. Como não sabia quem havia criado aquela disciplina, não sabia qual era a intencionalidade educacional por trás dela, isso tornava o trabalho de planejamento impossível. A única saída foi criar minha própria intencionalidade para ela.

É imprescindível ter e entender a intencionalidade por trás do que se pretende ensinar. O *para que?* é sempre uma pergunta essencial, um teste pelo qual toda proposição curricular deveria passar.

Foi minha primeira experiência como curricularista. A primeira oportunidade de criar algo meu, que auxiliasse o educando no desenvolvimento de habilidades, competências e técnicas.

Em seguida, comecei a analisar mais a fundo as ementas que tínhamos na faculdade. Muitas das coisas eu nem sabia dizer porque ensinaríamos, comecei a ver conteúdos obsoletos, sem uso prático no mercado ou na vida, bibliografias da década de 1990 (estávamos em 2015, na programação 25 anos é uma eternidade), linguagens de programação em desuso, que não garantiriam emprego nenhum para ninguém. Em suma, um descaso completo com o aluno.

Minhas disciplinas eram as últimas do curso, as mais avançadas. Confesso ter jogado a ementa no lixo muitas vezes — por vezes na frente dos burocratas, que podiam me odiar, mas precisavam de mim — e lecionei o que os alunos precisavam de fato saber para se colocar no mercado (vantagem do conteúdo da disciplina não ser pré-requisito para outras). Minha lealdade sempre esteve mais alinhada com os alunos do que com as instituições.

Havia ainda outro problema, os estudantes chegavam com deficiências enormes de conteúdos fundamentais, que deveriam ter sido apropriados em disciplinas anteriores. Vou ser franco, culpa em parte de ementas ruins, em parte de professores que não queriam dar aula, infelizmente havia vários.

Muitos dizem nas faculdades privadas, que *o aluno quer o diploma, a faculdade quer dar o diploma e o professor está lá para atrapalhar*. Infelizmente isso é de fato internalizado por todos e alguns professores jogam a toalha e assumem uma posição de *não vou atrapalhar mais* de forma que o ensino / aprendizado torna-se opcional e todos passam.

Ora, deixar um aluno passar em uma disciplina de filosofia, digamos pré-socráticos, por exemplo, não vai impedir (ainda que ajudaria) a entender Platão ou Aristóteles depois.

No entanto, no ensino de programação, o conhecimento é incremental, o que é visto no primeiro dia de aula é usado para sempre, até nas técnicas mais avançadas. Seria como tentar fazer integrais sem nem saber as operações básicas. O problema maior é que, mais do que a técnica, não há o desenvolvimento de habilidades cognitivas essenciais para o aprendizado posterior, programação requer uma forma diferente de pensar.

É essencial entender a ordem lógica das disciplinas e conteúdos, em um contexto de construção incremental como acontece na programação. É preciso saber separar o que são fundamentos (técnicas básicas) e técnicas avançadas, que surgem, geralmente, da composição, extensão ou especialização dos fundamentos.

Sendo assim, o aluno que passa sem saber, não consegue fazer mais nada e por vezes continua passando, até que algum professor de disciplina avançada o reprova eternamente. Ou, ele chega no mercado sem a menor condição de passar em um desafio técnico — parte do processo seletivo de programadores — e não consegue emprego.

O mais crítico é que em qualquer das duas situações, ele perde a possibilidade de aprender, por já estar aprovado e não ter como retroceder. Neste contexto, a reprovação teria sido muito mais benéfica para ele.

Como disse antes, tenho uma natureza combativa. Tentei mudar essa realidade, propor mudanças no currículo, conversar com colegas, até falei com representantes do MEC quando colocado em reuniões de homologação de curso (contra a minha vontade) em que só estive presente com a condição que não mentiria sobre nada. Expliquei como as coisas de fato eram, mas nada adiantou.

A descrença com o ensino superior foi crescendo. Em uma instituição que trabalhava o descaso era total, na outra houve um momento em que olhava para uma turma de cinquenta alunos pensando que uns cinco no máximo seriam bem sucedidos, os demais pareciam estar ali obrigados.

Nesta instituição, o sistema de avaliação (uma tentativa mal colocada de avaliação continuada) era o problema. Por conta da natureza das avaliações, seu peso, e das trapanças dos alunos, todos passavam, não por descaso do professor, mas por uma estratégia ruim.

Por vezes, me ofereci para ensinar os fundamentos passados e ouvia um *não obrigado* dos alunos, que pensavam que o diploma seria suficiente para garantir um lugar no mercado, — um devaneio na nossa área. Também ofereci para reescrever as ementas, repensar o sistema de avaliação e ouvia *não obrigado* de diretores e coordenadores.

Acabei por não conseguir mais me manter nas faculdades, uma delas por exigir um trabalho enorme do professor: 13 avaliações por semestre por turma, que no final das contas mal avaliavam e não reprovavam quase ninguém. E na outra, porque descobri que diferentemente de mim, que estava com quase todas as disciplinas mais importantes a

essa altura, alguns dos meus colegas não estavam sendo pagos.

Em mais um golpe de sorte, recebi um convite para dar aula em uma escola de programação na mesma época em que deixei as faculdades. Era uma escola normal, que fazia cursos de programação para crianças, adolescentes e adultos.

Como eram cursos livres, tudo era mais simples, não havia necessidade de seguir um currículo prescrito, contanto que as aulas ensinassem os conhecimentos que eram pré-requisitos das aulas posteriores. Quanto às metodologias, havia liberdade total de escolha pelo professor, com a única obrigatoriedade de que as aulas não fossem demasiadamente expositivas. Também não era sempre necessário avaliar os alunos de forma quantitativa.

Foi uma experiência muito enriquecedora. Minha primeira turma, de alunos de um banco, tinha algumas demandas específicas. Adaptamos o conteúdo da aula e projetos para as necessidades do trabalho deles. No final, eles fizeram mudanças significativas no trabalho graças ao que aprenderam em sala, como projetos finais da disciplina.

Em seguida, trabalhei em uma modalidade que chamavam de *in-company*, na qual o professor era alocado no local de trabalho dos alunos. Foi outra experiência bastante interessante e bem sucedida, que exigiu novamente uma adaptação curricular para as necessidades da turma.

Então a escola lançou uma modalidade nova, uma espécie de minifaculdade de um ano e meio, focada no currículo prático (apenas a parte prática de programação) do que seria feito em uma graduação de computação.

Sugeri uma mudança curricular completa deste novo curso e fiquei surpreso do dono dizer apenas *escreve e me mostra*, não houve o tão comum “não obrigado” especialmente considerando que eu tinha uns dois meses de empresa e que era uma proposta que as faculdades sempre recusaram.

Mudamos o currículo do curso, depois me tornei conteudista, fiz todo material do novo curso, em seguida, aproveitando que a escola procurava investidores, me voluntariei para a criação de um plano pedagógico.

Como o plano pedagógico refletia muito bem como a escola operava e o formato de educação que procurávamos fazer, fui convidado para ser o responsável pela área pedagógica da escola.

Fizemos uma mudança radical de B2C (atendendo cada aluno como cliente) para B2B (atendendo empresas como clientes), encerramos as turmas para crianças e adolescentes e, por conta da pandemia, adotamos um modelo remoto síncrono.

Meu desafio foi criar currículos, de forma que compusessem um produto educacional (afinal estamos falando de mercado aqui), que se adaptasse a este novo modelo e às necessidades dos potenciais clientes.

Tudo ia bastante bem, mas algo começou a mudar dentro de mim. Trabalhar sempre mais que 8 horas por dia, por três anos, dedicando quase todo momento fora do trabalho a pensar no trabalho, sem ver a necessidade de tirar férias, em um ambiente de ritmo frenético em que a produtividade de um dia equivalia à produtividade de uma semana ou mais do meu primeiro emprego, tomando decisões críticas às dezenas em um dia, acabou comigo. Sem mencionar esta tese, que dia após dia não estava sendo escrita, contribuindo para a ansiedade.

O resultado foi o famigerado *burnout*. Meus dias eram mergulhados em uma ansiedade de raiz indiscernível; alguns dias pendiam para o desgosto e outros para a tristeza. Nos piores, sair da cama era um sacrifício.

Como uma ironia do destino, me encontrei em uma livraria com um livrinho pequeno e fino na mão. Seu título, *Infocracia*, parecia relevante para as temáticas que costumo trabalhar na escrita. Mal sabia eu que ele mudaria tudo.

O autor desse livro é o filósofo sul-coreano Byung-Chul Han. Em pouco tempo, havia lido uma dezena de seus livros. Nos que escolhi, ele retrata a realidade social e, especialmente, os fenômenos psicológicos oriundos dela, explicitando a centralidade da tecnologia no processo; ilustra a expulsão do outro, do diferente, e de uma relação utilitarista com o próximo; também teoriza uma sociedade do cansaço que promove uma neurose pela performance e pela meta, que desumaniza, sendo desesperançosa, onde o homem se exaure e se realiza apenas na morte.

A sensação é que Han descrevia minha vida. Han não apenas trouxe uma clareza dos motivos do que sentia, como uma explicação plausível para o fenômeno, que casava perfeitamente com meu caso, não apenas com relação ao *burnout*, mas também nas relações interpessoais e em um modo de viver, sequestrado pelas redes sociais digitais, dos mais jovens à minha volta (eu mesmo não as uso).

Confesso que este trabalho não teria sido escrito. No momento que descrevo acima, havia desistido. Fruto de um olhar depressivo, tudo parecia inútil: escrever, ser lido, qualquer contribuição, a titulação.

No entanto, a descrença absoluta tem suas vantagens, ela nos permite uma inclinação a assumir riscos maiores. Optei, portanto, por arriscar mais com esse estudo.

Pela minha trajetória, descrita acima, deve ficar claro que eu poderia fazer uma contribuição, com um recorte muito específico, no campo de currículo. Por exemplo, uma proposta curricular para um curso de graduação mais eficiente e adequado ao mercado na área de computação. No entanto, espero que o leitor chegue à mesma conclusão pelo conteúdo: após o “flerte com o abismo” me convenci de que não é hora para isso.

Acredito que essas sejam temáticas para tempos de paz, no entanto, estamos em guerra. Uma guerra pela reumanização, posta em risco por uma série de mudanças es-

truturais e superestruturais na sociedade. Portanto, se faz necessária uma discussão mais ampla, que almeje articular os grandes eixos temáticos de transformação social e que a educação apareça como um contribuinte importante dessa luta pela reumanização.

Por mais que isso estique (talvez até demais) os objetivos e a forma de uma tese de doutorado, que pode não ser maleável o suficiente, é um risco que assumo. Inclusive pelo motivo de que logo a geração Z comporá a maior parte dos estudantes de pós-graduação, assim como já compõe a maioria dos estudantes de pós-graduação e essas temáticas são especialmente relevantes para eles, que seriam os mais afetados por essas mudanças, que ganharam momento a partir de 2010.

Espero que o leitor possa fazer bom proveito do texto, mas também espero que se assuste, afinal o medo da desumanização é uma vacina contra sua banalização.

INTRODUÇÃO

O trabalho que você tem nas mãos é uma aposta. Uma aposta que entendemos urgente e necessária para adentrar um fenômeno social complexo, de causas múltiplas, que hora por desenho, hora por acaso, visa a desumanização do ser humano.

A rigor ele será uma pesquisa bibliográfica, qualitativa, que procura evidenciar as causas do fenômeno contemporâneo de desumanização e apontar suas influências no campo da educação, também trazer um modesto conjunto de proposições para confrontá-lo.

Dizemos ser uma aposta porque trabalharemos de forma transdisciplinar, o que ainda é um pouco complicado na academia, que ainda trabalha em rígidas divisões de disciplinas. Isso significa que daremos tanto peso para economia, sociologia, psicologia social e comportamental, até filosofia, quanto daremos para a educação que é a área de concentração deste trabalho formalmente. Isso porque entendemos, como defensores da queda das barreiras das disciplinas, que não é possível descrever um fenômeno tão complexo e amplo, com tantos eixos de transformação, sem abordá-lo por várias disciplinas simultaneamente.

Sendo assim, buscaremos descrever diferentes aspectos sociais que levam a desumanização e como atuam nas palavras de autores importantes de diferentes áreas, que têm em comum uma preocupação com os fenômenos sociais em curso e descrevem suas lógicas internas e consequências.

Quando dizemos ser um debate necessário e urgente, entendemos ser necessário porque a desumanização, em qualquer uma de suas formas, sempre que estiver presente na sociedade, deve ser analisada, retratada, combatida e temida para que não seja banalizada; e urgente porque as consequências da desumanização são sérias, cumulativas, e persistentes. Ao projetarmos seus riscos futuros, encontramos a necessidade de combatê-la de forma imediata no presente.

Esperamos, que ele possa auxiliar no entendimento de que determinados conceitos muito vigentes, — sobre o capitalismo; sobre a superestrutura social; sobre os dados; sobre a tecnologia e suas aplicações; e sobre a influência de tudo isso no comportamento humano, — se deslocaram nos últimos anos e a lógica pela qual operam, assim como os impactos produzem são distintos.

Esperamos que possa fertilizar o solo para que novas investigações partam das tramas conceituais tecidas neste trabalho podendo servir como pano de fundo para pesquisas mais específicas, que possam ser feitas à luz de conceitos que listaremos aqui e

suas relações, como o de capitalismo improdutivo, capitalismo de vigilância, regime de informação, infocracia e psicopolítica.

Ainda que a área de concentração deste trabalho seja a educação, sua problemática se dá em uma encruzilhada complexa que precisa ser desvelada à luz da economia, da sociologia e da psicologia (e, possivelmente de outras áreas do conhecimento). Dedicaremos a primeira parte deste trabalho a retratar essa encruzilhada e as forças que assumimos possuir a maior relevância para o problema da desumanização.

Para isso, dedicaremos o capítulo 1 à economia procurando evidenciar como o deslocamento do capitalismo, — consequentemente da exploração e do acúmulo de riqueza, — assume características improdutivas, desterritorializadas e rentistas, que aprofundam as contradições sociais.

Também à tecnologia, mas não meramente ao seu uso ou consequências de seu uso, mas como ela reconfigura a sociedade e o capitalismo em uma versão vigilante, cuja matéria-prima é o superávit do comportamento humano, o produto é a predição (alinhada às necessidades do marketing) e o meio é o sequestro da atenção.

Por fim, dedicaremos o capítulo 2 ao regime de informação, à psicopolítica e a infocracia. Categorias propostas pelo filósofo sul-coreano Byung-Chul Han, que explicam a gênese de uma nova superestrutura dada pelas características dessa nova modalidade de capitalismo, trabalhadas nos capítulos anteriores, que influencia fortemente o comportamento humano e leva a uma forma de desumanização, ineditamente apoiada no excesso de uma enganadora liberdade e não na falta dela.

O capítulo 3 descreve os problemas para a juventude que está a mercê das lógicas desumanas descritas no capítulo 2 e como isso produz um crescimento assustador nos transtornos psicológicos, especialmente na depressão, ansiedade e angústia, que culminam em uma também crescente onda de suicídios de crianças e adolescentes.

O capítulo 4 dedica-se à concepção de currículo e conceitos relacionados que entendemos relevantes para os capítulos seguintes. Também descreve a educação bancária criticada por Freire.

O capítulo 5 dedica-se à proposição de uma categoria nossa, que chamamos educação neo-bancária, que visa explicar como a psicopolítica funda uma nova modalidade de educação de mesmos objetivos, mas metodologicamente oposta, à bancária.

A última parte do trabalho trata de proposições para humanização, a partir de mudanças importantes na educação, pois nossa tese é que não é apenas necessário contrapor as forças desumanizantes, mas também é possível. E essa batalha se travará em todos os campos, mas especialmente no campo da educação.

Por fim, faremos nossas conclusões finais.

Essa será a organização deste trabalho. Seguiremos agora por uma breve justificativa das temáticas que serão abordadas.

O papel da economia com organizadora social

Defendemos que a educação é uma práxis política, que se dá em um determinado momento histórico. É política, pois antes de qualquer outra coisa, nós, seres humanos, optamos por ensinar. Poderíamos muito bem não percorrer esse caminho, deixar que nossas crianças e jovens aprendessem tudo na vida por conta própria.

A civilização humana entendeu mais positivo para si mesma e para a sociedade que ensinássemos determinados conteúdos para todas as crianças e uma série de outros conhecimentos para os jovens adultos. A escolha de tais conteúdos, tanto os que serão ensinados como os que serão ignorados, também é uma decisão política.

Uma decisão deste tipo está conectada a um tipo de sociedade e toda sociedade é organizada de alguma forma. Essa forma é histórica (muda com o tempo), política (intencional), cultural (o que o grupo tem de semelhante e o que o difere dos demais) e vastamente influenciada pela economia (organização social do trabalho e relações de produção).

Se Marx escreveu:

na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e a qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e espiritual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. (MARX, 2011, p. 31)

Sendo assim, os sistemas econômicos são um fator de extrema importância, talvez o mais relevante, para a organização social, dado que a organização social do trabalho (das forças produtivas) têm profundo impacto na forma como vivemos.

O capitalismo é extremamente mutável. Talvez seja justamente essa mutabilidade que dá longevidade a esse sistema econômico. Pensar que o capitalismo de hoje é igual ao de ontem ou será igual ao de amanhã, quase sempre é um erro.

Hoje, o capitalismo assume uma forma improdutiva (vide capítulo 1). Ladislau Dowbor, autor que nos basearemos para explicar o modelo econômico vigente, vem trabalhando e denunciando essas mudanças, que ele chama “deslocamentos” em diversas obras de grande importância.

Talvez o próprio termo capitalismo precise ser substituído em breve, uma vez que essa sua forma improdutiva não está mais conectada à ampliação do capital produtivo (que gera empregos, produtos e impostos), que dá nome ao sistema econômico.

Estamos acostumados a chamar de “capital” todo valor acumulado, incluindo casas, fábricas, ações e diversos tipos de papéis financeiros. Mas o conceito de capitalismo está baseado na sua inserção no processo de reprodução de capital(...) trata-se aqui precisamente de “acumulação de capital”. A reprodução ampliada do capital gera enriquecimento social, ainda que acarrete também a exploração dos trabalhadores. Ter contas gordas, ações, casas e iates significa ter patrimônio, riqueza (wealth), mas não capital. (...) Trata-se de rendimentos sem a contrapartida produtiva, e não há como chamar isso de capitalismo (DOWBOR, 2022, p. 39-40).

Na falta de um termo consensual para definir esse modelo econômico, nos referiremos a ele como Capitalismo Improdutivo e é importante entender que esse conceito é intimamente conectado ao neoliberalismo (assim como o capitalismo produtivo tardio foi ao liberalismo).

Sempre haverá produção, disso não há dúvidas, porque a civilização humana não sobreviveria sem seus bens de consumo. Chamar improdutivo não significa o fim da produção, mas a explicitação de que o cerne do sistema (o grosso da geração de riqueza) desloca-se para uma financeirização parasitária da economia.

Existe outro aspecto complexo do capitalismo atual, que usaremos o nome dado por Shoshana Zuboff, de Capitalismo de Vigilância. Nas palavras da autora,

o capitalismo de vigilância reivindica de maneira unilateral a experiência humana como matéria-prima gratuita para a tradução em dados comportamentais. Embora alguns desses dados sejam aplicados para o aprimoramento de produtos e serviços, o restante é declarado como superávit comportamental do proprietário, alimentando avançados processos de fabricação conhecidos como “inteligência de máquina” e manufaturado em produtos de predição que antecipam o que um determinado indivíduo faria agora, daqui a pouco e mais tarde. Por fim, esses produtos de predições são comercializados num novo tipo de mercado para predições comportamentais que chamo de mercados de comportamentos futuros (ZUBOFF, 2021, p. 22).

Essa faceta também é improdutiva dado que: produz bens intangíveis, quase não produz empregos (na proporção que a indústria produziria para o mesmo faturamento/lucro) e utiliza matéria-prima oriunda de uma exploração não remunerada dos dados comportamentais de usuários de sistemas de informação gratuitos cuja atividade fim percebida não é a atividade fim dada por seus criadores, a saber, o sequestro de dados para lucrar com predições.

O capitalismo de vigilância utiliza como principal meio as redes sociais digitais para obtenção de dados comportamentais, no entanto, qualquer serviço digital gratuito, bem

como serviços de computação física (automação residencial, assistentes digitais etc.) também podem ter (e efetivamente têm) essa finalidade.

O filósofo sul-coreano Byung-Chul Han, que retrata de forma muito esclarecida os fenômenos sociais contemporâneos, chama o mesmo fenômeno de Capitalismo de Informação e o define como

a forma de dominação na qual informações e seu processamento por algoritmos e inteligência artificial determinam decisivamente processos sociais, econômicos e políticos (HAN, 2022b, p. 6).

Uma sociedade com essas características estruturais, — com grandes influências neoliberais, de capitalismo improdutivo e de vigilância, altamente tecnológica, veloz e baseada em dados (pois essa é a base da vigilância e da lógica parasitária do acúmulo de riqueza), — organizará uma superestrutura alinhada aos seus preceitos e valores.

Tal superestrutura tem como característica marcante o deslocamento dos processos de tomada de decisão, dos valores qualitativos, humanizantes, e temporalmente extensos (como é esperado das democracias), para valores quantitativos, desumanizantes e imediatos (a redução de tudo aos dados), uma lógica que Han (2022b) chama Infocracia.

Vale mencionar que temos aqui um conjunto de conceitos que anda lado a lado e identifica a relação estrutura-superestrutura em cada período:

Antes, o conjunto simbiótico era capitalismo produtivo, liberalismo, mídia de massas, informações demográficas (dos comportamentos de massa), biopolítica (vide capítulo 2) e democracia.

Hoje, o conjunto é dado por capitalismo de vigilância (improdutivo), neoliberalismo, mídias sociais digitais, informações psicográficas (dos comportamentos individuais), psicopolítica e infocracia.

Nela, grande importância é dada ao tecnicismo, ao tempo instantâneo da informação e aos inúmeros, mas momentâneos e efêmeros, consumos (ou produções) de informação que se somam em horas de atenção sequestrada.

A infocracia tem uma forma de dominação, que abdica da violência que docilizava os corpos, para vícios que manipulam as mentes. Segundo Han (2022b),

apodera-se das camadas pré-reflexivas, pulsionais, emotivas, do comportamento antepostas às ações conscientes (...) sem que fiquemos conscientes dessa intervenção (p. 15).

O autor chama essa forma de dominação de Psicopolítica.

Em suma, temos um ciclo no qual o capital cria tecnologias; as tecnologias modificam os comportamentos, valores e produzem novos meios informacionais; os novos

comportamentos e meios informacionais produzem melhores dados para os “mercados de comportamentos futuros”; que, por sua vez, geram mais capital. Dentre esses valores produzidos está um profundo niilismo sobre qualquer instituição social que procure combater essa lógica circular e a produção de indivíduos cada vez mais ávidos por autenticidade e por “aparecer” produzindo um narcisismo profundo e depressivo.

O papel da educação

O ciclo acima, nos parece ter apenas duas fraquezas: uma está na figura do legislador, que poderia com políticas públicas tornar essa faceta improdutiva e parasitária do capitalismo, menos rentável para aqueles especuladores, que se beneficiam dela. No entanto, sabendo que o Estado é refém deles, o prognóstico não é animador. Já a segunda fraqueza está na mudança dos valores e comportamentos pelo conhecimento.

Acreditamos ser o papel da educação contemporânea develar os processos supracitados e sua natureza desumanizadora, bem como influenciar comportamentos que contraponham a lógica da psicopolítica e do excedente de dados comportamentais. Ajudando na quebra dessa lógica circular viciosa. Não será uma tarefa fácil, no entanto.

A escola padece da descrença niilista que colocamos acima. Essa descrença tem origem tanto nas forças em ação descritas a pouco, que tomam posse das escolas e transformam a educação em mercadoria e alunos em clientes. Assim como por demérito próprio, achando possível manter uma posição de neutralidade com relação às grandes questões de nosso tempo e ignorar a realidade em prol de conteúdos prescritos e estáticos ou desejáveis pelo próprio neoliberalismo.

Não é tempo de neutralidade, assim como não é tempo de debater trivialidades quando vemos dados como o número de suicídios de adolescentes crescerem uma média de 129% (91% entre meninos e 167% entre meninas) nos EUA desde 2010 (HAIDT, 2024, p. 43) e aumentaram 81%² no Brasil entre 2010 e 2013, que ilustram bem a urgência do entendimento (e transformação) da realidade material.

Como podemos nos preocupar, por exemplo, com o ensino ou não de programação na educação básica (nossa dissertação de mestrado), quando Haidt (2024) nos mostra tais dados?

Não é uma coincidência que diversos índices de mal-estar psicológico (evidenciaremos quais no capítulo 3) disparam entre adolescentes a partir do surgimento dos smartphones em 2007 e das redes sociais digitais em 2008 (que marcam a gênese da psicopolítica).

Podemos assumir uma posição negacionista e dizer se tratar apenas da consci-

² Fonte: Conselho Federal de Medicina. Disponível em: <<https://portal.cfm.org.br/eventos/taxa-de-suicidio-cresce-43-em-uma-decada-no-brasil>>. Acesso em 23 de outubro de 2024.

entização sobre esses problemas, aliada ao aumento dos diagnósticos, que produz esse disparo nos números. No entanto, seria justificável (e mesmo ético) frente a esse fenômeno apostar na negação e optar pela inação? Entendemos que não.

A crescente aparição de problemas de saúde mental nos mais jovens, aliada a características como individualismo, narcisismo, ansiedade, são observáveis em jovens e adultos e agravam-se no contexto psicopolítico sendo essencialmente o mesmo fenômeno (vide correlações entre o capítulo 2 e 3).

A educação cooptada pelo *establishment* neoliberal não dará conta dessas questões enquanto não passar por uma profunda mudança de modelo. Uma mudança que supere tanto os modelos antigos de educação para adequação, que visam manter os mais pobres em seu lugar (vide capítulo 4); quanto os modelos modernos de educação, que dizem desenvolver a criticidade dos filhos dos ricos, mas como veremos é apenas uma cópia dos velhos modelos adequada aos novos tempos (vide no capítulo 5).

Apenas uma educação que possa desvelar a realidade pelo diálogo crítico entre educandos e educadores — que assumem posturas reflexivas sobre sua realidade material e buscam meios de atuar de forma transformadora — conseguirá oferecer alguma proposição realista para as questões supracitadas e fazer um combate significativo à questão da desumanização. Ainda que no cenário atual, ela encontre mais barreiras do que quando originalmente proposta por Paulo Freire na década de 1960 (vide capítulo 6).

Acreditamos, apesar de todos os pesares descritos, que exista solução por uma mudança tanto de modelo, como de currículo na educação básica e superior que proporemos no capítulo 6.

Dedicaremos por fim, o capítulo 7 às considerações finais.

1 CAPITALISMO IMPRODUTIVO E DE VIGILÂNCIA

Parece-nos que, desde os primórdios da civilização humana, o triste imperativo categórico tem sido: “explora (desumaniza) o outro e acumula riquezas”.

As diversas sociedades humanas encontraram diversas formas de cumprir com esse imperativo. Essas formas passaram pela escravidão, pela servidão, pela alienação dos meios de produção, pelo endividamento, e chegam aos dias de hoje com novas características.

Marx escreveu:

na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e a qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e espiritual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. (MARX, 2011, p. 31)

Sendo assim, é fundamental entender que a organização social se dá em torno dos modos de produção. Esses modos de produção estão quase sempre ligados à exploração, desumanização e estratificação social.

Os demais aspectos da organização social, bem como o comportamento humano e a natureza das instituições dessas sociedades derivam decisivamente dessas características supracitadas.

Interessa para nós, no escopo desse trabalho, a organização em torno das duas últimas formas de modo de produção e organização social, a saber, a transição do capitalismo industrial para o financeiro e do capitalismo financeiro para uma nova forma que chamaremos Capitalismo Improdutivo, que apresenta características tão incomuns que nos levam a acreditar que podemos ter ultrapassado a era dos capitalismos e entramos em algo diferente, ainda pior.

Antes de qualquer coisa não podemos confundir os estágios do capitalismo, nós não estamos mais em uma era de capitalismo produtivo marcado pelas ideias liberais, que ainda tinham certa preocupação com bem-estar social.

O essencial ao examinarmos as transformações em curso é pontuar que, sim, o capitalismo da fase social-democrata explorava os trabalhadores;

contudo, para explorar um trabalhador, devia pelo menos assegurar-lhe um emprego: é o condicionamento e a limitação da mais-valia extraída por baixos salários. Por outro lado, para ter a quem vender os produtos, cujo volume se expandia com as novas tecnologias, precisava limitar a exploração, assegurar salários mais decentes e políticas sociais e gerar empregos.

Nesse modelo de acumulação, portanto, a apropriação do excedente social pelas elites encontrava limites, tanto pela forma de geração de mais-valia, baseada na exploração salarial, como pela necessidade de manter uma elevada demanda agregada, para ter a quem vender (DOWBOR, 2022, p. 23).

Em outras palavras, no capitalismo produtivo o trabalhador é o consumidor, essa relação limita a exploração do capitalista. Se faz necessário certo bem-estar dos trabalhadores e que não lhes tire demais com a exploração para garantir o consumo, afinal, a mercadoria parada não gera acúmulo de capital.

Por esse motivo, o liberalismo tinha uma inclinação mais social-democrata, que percebia a importância do Estado tanto para a promoção do bem-estar social como para regulação do mercado impedindo abusos.

O auge desse modelo, se deu nos anos do pós-guerra

fruto da forte participação das iniciativas públicas. Por um lado, porque o Estado assegurou um sistema tributário progressivo que permitia manter um razoável equilíbrio social, por meio de um conjunto de políticas redistributivas. Por outro, o Estado assumiu o papel de executor de uma série de políticas, em particular expandindo o acesso gratuito universal aos serviços de saúde, à educação, à segurança, às infraestruturas básicas e a outros setores. Isso melhorou tanto o bem-estar das famílias — com o acesso aos bens e serviços de consumo coletivo — quanto a produtividade da economia, ao expandir infraestruturas como transporte, energia, telecomunicações, água e saneamento básico — investimentos que facilitam muito o funcionamento das próprias empresas privadas. Os sistemas públicos de pesquisa, que podem se dar ao luxo de desenvolver a chamada pesquisa fundamental, nos trouxeram as principais inovações científicas, desde o DNA até os microprocessadores, a informática, a internet e tantas outras transformações tecnológicas. [...] O Estado não foi o problema, foi parte muito importante da solução. (DOWBOR, 2022, p. 21-22)

Na época, essa forma de capitalismo (por mais que tivesse suas contradições) foi a que melhor balanceou a melhoria da condição de vida das pessoas com as necessidades produtivas e acumulativas dos capitalistas. Sua dependência do mercado consumidor localizado dava poder às demandas da sociedade civil e criava uma correlação de forças relativamente harmoniosa. Obviamente, se houvesse uma redistribuição dos meios de produção e a diminuição da exploração e acumulação, haveria mais benefícios para a vida de todos, no entanto, se assumirmos não haver uma alternativa, não seria tão mentiroso o discurso liberal que pregava que crescer o bolo do capitalista proporcionaria uma fatia maior ao trabalhador.

No entanto, havia um setor de capitalistas que não estava feliz com essa realidade. Esses *Masters of Mankind*, para usar as palavras de Adam Smith, que seguiam a “vil máxima”: “tudo para nós e nada para os outros”, — entendiam-se merecedores do bolo por inteiro e pensariam estratégias para tomá-lo. Eles, segundo Dowbor (2022) “se apropriaram da glória do sucesso [conquistadas pelo liberalismo do pós-guerra], proclamando o livre-mercado, a propriedade privada e a livre-iniciativa como soluções definitivas para a humanidade.”

Cooptados por esses capitalistas,

os economistas montaram inúmeros modelos, baseados na simplificação de que não há sociedade, e sim indivíduos, e de que os indivíduos podem ser resumidos a maximizadores de vantagens individuais, tornando-se previsíveis. A economia política virou “ciência econômica”. Nascia o neoliberalismo (DOWBOR, 2022, p. 25).

Como vimos, os trabalhadores tinham uma dupla moeda de troca, sua força de trabalho e serem o mercado consumidor. No entanto, se a centralidade da economia se deslocasse para longe da produção, o trabalhador ficaria essencialmente quase sem poder de barganha nenhum. Os neoliberais empenharam-se justamente nesse processo.

As posições de trabalho produtivo foram diminuídas com a priorização do setor de serviços, especialmente o financeiro, e usando estratégias *off-shore*, basicamente a exploração de uma população mais precarizada que sua própria em outro lugar do mundo, que aceite condições de trabalho piores que as locais (menores salários, nenhum benefício, maiores turnos etc.).

O deslocamento para o setor de serviços muda as características das oportunidades de trabalho locais que se deslocam para vagas de maior qualificação (que demandam mais anos de estudo e especializações), que em conjunto com o deslocamento de vagas para países com piores condições de trabalho, essencialmente fazem muitas das posições de trabalho de menor qualificação desaparecerem.

Livres da lógica produtiva e agora centrados na lógica de serviços, os capitalistas neoliberais passam a ver tudo o que é provido pelo Estado como oportunidade de negócios. É também o Estado quem regula e limita a atividade capitalista, portanto, existe um duplo motivo para que ele seja fortemente atacado.

Falaciosamente, o neoliberalismo coloca como mérito do mercado tudo o que os Estados fortes do liberalismo alcançaram de melhoria no bem-estar social e colocam no Estado a culpa de todos os problemas sociais que eles mesmos começam a causar.

Tomando as cabeças das pessoas com suas teorias econômicas incompreensíveis e muitas vezes mentirosas e aliando-se com políticos que vão dos incapazes aos inescrupulosos, começam a cooptação do Estado, tomando dele o que deveria ser direito da

população (saúde, educação, transporte, saneamento básico etc) e transformando em negócios que a população precisa comprar do mercado, por meio das privatizações. Tudo pelo benefício e crescimento da economia, que como vimos, nesse novo modelo, não se reverterá em bem-estar para o cidadão, mas em acúmulo para os capitalistas.

Por fim, quando falamos em setor de serviços financeiros se faz necessário esclarecer que todo serviço financeiro é essencialmente uma dívida. Créditos, empréstimos, hipotecas, financiamentos, são todas modalidades de dívida. O que não é dívida no setor financeiro é especulação e essa especulação muitas vezes envolve, justamente, a negociação dessas dívidas. Sem mencionar as taxas cobradas por qualquer serviço.

Esse novo capitalismo financeiro neoliberal é o passo anterior à forma de capitalismo atual, que queremos retratar neste trabalho. Podemos dizer que parte dele é o aprofundamento e consequência das lógicas neoliberais em ação desde os últimos anos da década de 1970, que acabamos de descrever. Outra parte dele é oriundo das tecnologias de comunicação e ideais da globalização dos anos 1990. E outra é oriunda das tecnologias que surgem a partir do final da primeira década dos anos 2000. Trataremos as duas primeiras agora e dedicaremos o próximo capítulo à última.

1.1 Características do Capitalismo Improdutivo

Se o capitalismo industrial descrito por Marx era complexo, o que dizer do capitalismo atual? Para começo de conversa, ele assume características que colocam em dúvida se o próprio termo capitalismo ainda se aplica. Ele continua tendo uma fatia produtiva (refém da financeirização), uma fatia financeira (especulativa), uma fatia de serviços (de características parasitárias) e uma fatia altamente tecnológica de vigilância (capaz de prever e determinar o comportamento das pessoas).

Se enumerarmos as características mais marcantes do novo capitalismo, recortadas por nosso desejo de fazer uma crítica a ele, portanto, as que se traduzem em desigualdade, em insustentabilidade, e em desumanização, teremos a seguinte lista:

1. Deslocamento da acumulação de capital para a acumulação de riqueza.
2. Priorização da especulação em vez da produção.
3. Afastamento e desterritorialização do controle das empresas.
4. Ampliação da sonegação e evasão de fronteiras.
5. Cooptação dos Estados.
6. Cooptação do Sistema Jurídico.
7. Ubiquidade de “serviços parasitários” e intermediários.
8. Centralidade da publicidade (economia da atenção).

9. Capitalismo de vigilância.

Deslocamento da acumulação de capital para a acumulação de riqueza e priorização da especulação em vez da produção

Os conceitos de *deslocamento da acumulação de capital para a acumulação de riqueza e priorização da especulação em vez da produção* têm uma relação intrínseca. Capital e crescimento de capital são conceitos produtivos, enquanto acumulação de riqueza é um conceito improdutivo, que hoje está intimamente ligada à especulação, afinal, nenhum capitalista deixa o dinheiro parado embaixo do colchão, mas sim no banco investido e crescendo.

Esse deslocamento fica claro nas palavras de Dowbor (2020):

Grande parte da estagnação relativa das economias que constatamos hoje no mundo, apesar dos imensos avanços tecnológicos, deve-se ao fato de o capital na sua forma-dinheiro — que era reinvestida na expansão do processo produtivo, o chamado capital-dinheiro — ter se transformado simplesmente em patrimônio de pessoas físicas, que não participam do processo produtivo. Com a apropriação do excedente produzido nas empresas por parte de pessoas físicas ou jurídicas não produtivas, o que era capital (no sentido de fomentar a dinâmica de acumulação de capital) transforma-se em fortunas que podem ser gigantescas, mas que travam a dinâmica produtiva em vez de estimulá-la (p. 52).

O fato das aplicações renderem “em média, considerando as últimas décadas, entre 7% e 9% ao ano [enquanto o] PIB mundial cresce, em média, entre 2% e 2,5%” (p. 53) é um indicador claro deste processo que desloca o capital produtivo para a riqueza improdutiva.

O grosso da população mundial não faz aplicações financeiras, gasta o que ganha ou até mais do que ganha, endivida-se e paga juros. Os que auferem rendimentos de aplicações financeiras constituem a nata econômica da sociedade. São pessoas que pouco ou nada produzem, mas possuem “papéis”, como ações, títulos de dívida pública e outras formas imateriais de riqueza, que passam a constituir o que temos chamado de “rendimentos não produtivos” ou “renta” (p. 53).

É importante entender que o “cidadão comum” que gasta seu salário, que impulsiona a demanda, que produz, é aquele que faz crescer o capital e movimentar a economia. Ele geralmente não tem um excedente para aplicar, pelo contrário, cai nas armadilhas do mercado financeiro (taxas de juros complexas e propositalmente mal-explicadas) e se endivida.

Quem de fato movimenta a economia leva uma vida de expropriação e endividamento, enquanto essa parcela “proprietária de papéis” e improdutiva colhe os rendimentos. Certamente, alguns deles pagos com o mesmo dinheiro que saiu do “cidadão comum” em forma de juros de dívida.

Ou seja, a forma dominante de apropriação do excedente por minorias pouco ou nada produtivas — o mecanismo básico de exploração, para deixar claro do que se trata — deslocou-se e sofisticou-se. Onde tínhamos, e evidentemente ainda temos, a apropriação através dos baixos salários, a tradicional mais-valia, hoje temos também a expansão de formas inovadoras de apropriação, gerando uma sociedade predominantemente rentista. Essa compreensão ajuda a entender por que é tão frágil o ritmo de desenvolvimento da economia real, apesar de tantos avanços tecnológicos e de tanto potencial de generalizar a prosperidade (p. 53).

Justamente por esse motivo, colocamos anteriormente que é questionável chamar essa nova modalidade econômica pelo nome de capitalismo, afinal, capital, seu crescimento e acúmulo são conceitos ligados à produção. O que começamos a enxergar na sociedade é um “rentismo”: formas complexas de rendimento, crescimento e acúmulo de riqueza, que não se baseiam em produção, conseqüentemente, não promovem condições de bem-estar social, como fora no liberalismo, nem movimentam a economia, pelo contrário, são nocivas a ela.

Vamos continuar com o termo capitalismo para não adicionar mais uma camada de complexidade ao texto deste trabalho, mas recomendamos ter essa ideia de “rentismo” em mente, pois ela é um lembrete constante de que as regras do capitalismo liberal não se aplicam mais e mesmo o capitalismo dos neoliberais toma uma forma tão extremada nos dias de hoje que é difícil assumi-la ainda como capitalismo.

Há uma transição desumanizante do indivíduo produtor para um indivíduo meramente consumidor como evidenciado pelo filósofo brasileiro Álvaro Vieira Pinto:

O traço distintivo do homem desumanizado consiste na perda da capacidade de “produtor”, degradando-se na condição de puro consumidor [...] Na oposição entre consumidor e produtor está o caráter distintivo do salto qualitativo que gerou o homem, e lhe dá o sentido pelo qual o define (VIEIRA PINTO, 2005, p. 61).

Também é desumanizante o encarecimento dos produtos, oriundo da diminuição da produção, que diminui o poder aquisitivo do “cidadão comum”. Com menos poder aquisitivo, quem tem pouco pode não ter o suficiente para suas necessidades básicas e contrair dívidas. Os juros dessas dívidas diminuem ainda mais o poder aquisitivo. É uma bola de neve assustadora que resulta na perda da dignidade e se agrava quando direitos (educação, saúde) tornam-se serviços.

No liberalismo, esse fenômeno seria um grande risco ao crescimento de capital, que dependia de um mercado consumidor forte e localizado para desovar o excedente da produção, já na lógica neoliberal é um fenômeno desejável, que permite aos capitalistas expropriar ainda mais aqueles que tem cada vez menos.

Afastamento e desterritorialização do controle das empresas

A próxima característica que trabalharemos é o deslocamento dos centros de controle das empresas para longe dos territórios nos quais elas operam. Esse é um fenômeno que surge com as multinacionais (empresas estrangeiras operando fora de seus países) e agrava-se com a apropriação de empresas ou fatias delas por pelo setor financeiro e por grandes grupos estrangeiros. Ele está intimamente conectado a outro tipo de acúmulo, o acúmulo do controle corporativo.

Dowbor (2017), cita resultados de um estudo do ETH de Zurich (instituto federal de tecnologia de Zurich), que desvelam a magnitude da centralização de controle corporativo:

Os resultados são fortes: “apenas 737 dos principais atores (top-holders) acumulam 80% do controle sobre o valor de todas as empresas transnacionais (ETN). Isto significa que o controle em rede (network control) é distribuído de maneira muito mais desigual do que a riqueza. Em particular, os atores no topo detêm um controle dez vezes maior do que o que poderia se esperar baseado na sua riqueza” (p.6). Este último dado é de grande importância para o próprio conceito de arquitetura do poder.

E ainda se agrava mais:

Combinando o poder de controle dos atores no topo (top ranked actors) com as suas interconexões, “encontramos que, apesar de sua pequena dimensão, o núcleo detém coletivamente uma ampla fração do controle total da rede. No detalhe, quase 4/10 do controle sobre o valor econômico das ETNs do mundo, por meio de uma teia complicada de relações de propriedade, está nas mãos de um grupo de 147 ETNs do núcleo, que detêm quase pleno controle sobre si mesmas. Os atores do topo dentro do núcleo podem assim ser considerados como uma ‘superentidade’ na rede global das corporações. Um fato adicional relevante neste ponto é que 3/4 do núcleo são intermediários financeiros”.

Com esse nível de concentração, o poder político gerado pelo poder financeiro que esses grupos possuem contrapõe com força desproporcional as tentativas dos Estados em regular suas atividades. Não se pode pensar serem empresas capitalistas em competição, como fora no liberalismo, aqui temos um grupo coeso de capitalistas defendendo seus interesses coletivamente e não competindo.

O gigante corporativo, que abraça muito mais recursos do que a sua capacidade de gestão, é demasiado fechado e articulado para ser regulado por mecanismos de mercado, e poderoso demais para ser regulado por governos eleitos.

Esses interesses servem à concentração de riquezas e não ao bem-estar das populações e veremos em seguida como esse conceito de “teia complicada de relações de propriedade” supracitado também contribui para essa lógica perversa.

São dois aspectos importantes, a centralidade do topo da teia:

Nesta articulação em rede, com um número tão diminuto de pessoas no topo, não há nada que não se resolva no campo de golfe no fim de semana. Esta rede de contatos pessoais é de enorme relevância. Sobretudo, sempre que os interesses convergem, não é necessária nenhuma conspiração para que os membros deste “clube de ricos” sejam defendidos solidariamente (DOWBOR, 2017, p. 49).

Isso gera um clube de ricos capaz de desregular o mercado e manipular ou ignorar regulamentações dos Estados, lembrando que estamos falando de transnacionais, que operam desterritorializadas e movimentam somas imensas de dinheiro de formas complexas pelo meio digital.

E as redes de empresas dessa teia podem ser tão grandes e de setores tão diversos que as

corporações que controlam milhares de empresas, em dezenas de países e ultrapassando frequentemente a centena de setores de atividade econômica [...] são galáxias com capacidade extremamente limitada de acompanhamento interno, o que faz com que o resultado financeiro seja o único critério acompanhado (DOWBOR, 2017, p. 61).

Voltando à tese da desumanização, esse processo de acúmulo e distanciamento da governança das empresas causa problemas sociais graves: seu poder político garantirá seus interesses (que serão disfarçados como interesses de toda a economia e de todo o mercado) muitas vezes em detrimento das populações; sua natureza desterritorializada não considera o bem-estar de funcionários locais, das comunidades em que estão inseridas, nem a preservação do meio-ambiente ou sustentabilidade, afinal, para as instituições (majoritariamente financeiras) do comando só importa (só é visível) o fluxo do dinheiro.

A centralidade no lucro e na administração quantitativa e distante abrem espaço para problemas éticos graves na cadeia decisória local: seja pela necessidade de gerar lucro para seus acionistas, ou pela imoralidade e ganho pessoal, as direções locais estão mais propensas à corrupção e ilegalidades. Duas coisas que certamente não estarão à serviço do bem-estar social.

1.2 Ampliação da sonegação e evasão de fronteiras

Retomando essa ideia de ilegalidades, talvez a mais central delas seja se beneficiar da natureza desterritorializada das empresas transnacionais ou de sua rede (empresas e fundos acionistas ou proprietários) e das facilidades de transferir dinheiro agora em meio digital para evadir fronteiras e escapar de impostos.

Primeiro devemos reconhecer a importância de uma empresa prestar contas e pagar impostos:

Na origem, as corporações tinham de cumprir um conjunto de obrigações com as sociedades onde se situavam, e em particular de serem transparentes nos seus negócios e pagar os impostos... O imposto não é um custo para os acionistas, a ser minimizado, mas uma distribuição para os agentes econômicos (stakeholders) da empresa: um retorno sobre os investimentos que as sociedades e os seus governos fizeram em infraestruturas, educação, segurança e outros requisitos básicos de toda atividade corporativa. (SHAXSON, 2011 apud DOWBOR, 2017, p. 86-87).

Também é central entender que, diferente do que prega a ideologia neoliberal, impostos são a mais importante via de distribuição de renda e geração de bem-estar para a sociedade. A vilificação dele engana a população que seriam os impostos os responsáveis pela diminuição constante de poder aquisitivo individual e de posições de trabalho.

No entanto, como vimos ambos se devem à financeirização da economia, que se torna improdutiva, à concentração de riqueza pela especulação, à pressão dos grupos econômicos transnacionais para diminuir as taxas de impostos em operações financeiras de seus interesses e sonegação, intimamente ligada ao conceito de *offshore*.

O sistema offshore cresceu com metástases em todo o globo, e surgiu um poderoso exército de advogados, contadores e banqueiros para fazer o sistema funcionar... Na realidade o sistema raramente acrescenta algum valor. Ao contrário, está redistribuindo a riqueza para cima e os riscos para baixo e criando uma nova estufa global para o crime. (SHAXSON, 2011 apud DOWBOR, 2017, p. 85)

Com o que vimos até o momento é simples entender porque políticas que são, à primeira vista entendidas como assistencialistas, são na realidade políticas econômicas. Se faz necessário, em um capitalismo improdutivo, que o governo crie demanda na economia, ele o fará distribuindo recurso entre as camadas mais pobres da população que utilizarão desse recurso para adquirir bens de primeira necessidade e artigos de consumo básicos.

É difícil ver uma solução que se sustente no capitalismo improdutivo que não passe por alguma forma de “renda mínima” (um aporte constante do governo para famílias mais carentes), já que cada vez mais as vagas deslocam-se para atividades de maior qualificação (para longe do setor mais carente), a produção diminui encarecendo os preços, as empresas têm menos compromisso social (mas dizem ter muito nas redes sociais), os bens-culturais tornam-se negócios e custam caro e as manobras econômicas do governo para estimular a produção e desencorajar a especulação, só farão as transnacionais se deslocarem para outros países:

Keynes entendeu a tensão básica entre a democracia e os fluxos livres de capital. Se um país tentar reduzir as taxas de juros, digamos, para estimular as indústrias locais em dificuldades, é provável o capital vazar para o exterior na busca de uma remuneração mais elevada, frustrando o seu intento (SHAXSON, 2011 apud DOWBOR, 2017, p. 85).

As políticas keynesianas deixam em grande parte de ser funcionais quando se rompe a unidade territorial entre o espaço das políticas macroeconômicas de uma nação e o espaço global do sistema financeiro (DOWBOR, 2017, p. 85).

Nesse contexto, as evasões fiscais dadas pela tensão entre um aparato financeiro mundial e os governos nacionais são ainda mais críticas, porque é esperado que os governos tenham que fazer aportes de aceleração econômica na forma de políticas assistenciais para garantir demanda e o mínimo de dignidade às populações mais carentes e não poderão contar com os impostos sonegados e a cobrança por crimes fiscais ocultados pelo *offshore*.

Vale lembrar também, que muitas dessas empresas (mineradoras, por exemplo) trabalham com matérias-primas nacionais e quando não pagam impostos, não apenas deixam de dar a contrapartida social esperada de uma empresa, como furtam esses recursos nacionais, fundamentais para contribuir com o bem-estar das populações e infraestrutura (o motivo pelo qual o governo permite sua privatização e exploração).

Por essas questões, a privatização passa a envolver ainda mais riscos do que no passado, no entanto, uma classe política cativa dos interesses neoliberais está muito empenhada em fazê-la, vendendo bens públicos por menos do que seu valor de mercado, com processos rápidos e pouco transparentes, sem consulta à população, com movimentações suspeitas de membros do conselho da estatal e da compradora antes da compra e por vezes para empresas que ainda não provaram sua competência naquela área de atuação. O exemplo recente da Sabesp (2024) teve todas essas características. Isso nos leva ao próximo tópico.

1.3 Cooptação dos Estados

Antes de um pensamento simplista, cuja validade varia, que a classe política é comprada por suborno, é importante entender que a narrativa ideológica neoliberal é complexa, científica e falaciosa. Ancorada, como vimos, na ciência econômica, criada para legitimá-la em uma lógica circular que nos dificulta entender quem é causa e quem é efeito, semelhante ao argumento do ovo e da galinha.

Segundo Dowbor (2022),

os economistas montaram inúmeros modelos, baseados na simplificação de que não há sociedade, e sim indivíduos, e de que os indivíduos podem ser resumidos a maximizadores de vantagens individuais, tornando-se previsíveis. A economia política virou "ciência econômica". Nascia o neoliberalismo.

O neoliberalismo tem uma falha gritante na sua premissa maior: um sistema econômico não pode ser derivado do desejo individual por maximizar ganhos ou, em outras palavras, na ganância do indivíduo.

Ora, desde a antiguidade a humanidade vem discutindo a importância da comunidade e do bem-estar coletivo e sua precedência ao ganho individual, esse é justamente o fundamento da política e da ética. Mesmo que as discussões históricas pendam hora para o individual, hora para o coletivo, assumir como garantida a ganância individual e como ponto central da organização economia e por consequência da sociedade é um absurdo, pois qualquer organização social demanda determinado nível de abdicção do individual.

Justamente por ser um absurdo, o neoliberalismo precisou de algumas estratégias: uma delas, em uma jogada brilhante, transformou a “ganância individual” em “liberdade”. Outra foi usar a ciência econômica como uma camada de legitimidade científico-tecnológica acima deste cerne falacioso (ainda que ela mesma o tenha criado). Por meio de fórmulas complexas, sistemas, previsões e muita prescrição de como governos e indivíduos deveriam atuar, diz explicar todo e qualquer processo econômico e como proceder para o fortalecimento de qualquer economia.

Essa nova ciência econômica empresta da ciência sua credibilidade, ideologiza a tecnologia afirmando que seus modelos complexos de computação explicam todos os aspectos sociais relevantes e sequestram o imaginário em uma época que a tecnologia e a ciência eram encarados como messias de um futuro de benesses inimagináveis e muito pouco entendidas pela população comum.

A estratégia não apenas foi bem-sucedida como foi a precursora de uma forma de dominação (veremos no capítulo 2), que molda a realidade em direção à ganância individual procurando transformar à força a falácia em verdade. Assim como inaugura uma inclinação de que a fonte de verdade do mundo são os dados e é por ele e pelos modelos computacionais baseados neles que todas as decisões devem ser tomadas, excluindo o qualitativo em prol de um quantitativo hermético (como veremos no capítulo 2).

Uma parte considerável da classe política acreditou e acredita na ideologia neoliberal, assim como boa parte das pessoas, ainda que não entenda nada sobre ela (não a assume como um dos modelos possíveis, mas como um aspecto necessário para o funcionamento econômico). Dizemos isso para esclarecer que antes de qualquer ferramenta de poder que o neoliberalismo utilize para cooptar os Estados, sua ideologia (impulsionada pelas potências imperialistas desde a década de 1970) cooptou as mentes de muitos dos estadistas. Vale ter isso em mente ao navegar os próximos capítulos deste trabalho.

Seguimos pelas formas não apenas ideológicas de cooptação dos Estados, a começar pela mais simples: a dívida.

Quando o endividamento ultrapassa a capacidade de pagamento da dí-

vida, seja devido aos juros elevados ou ao volume da dívida — e os banqueiros conhecem perfeitamente a situação do cliente, seja ele uma família, uma empresa ou o Estado, — gera-se um processo permanente de transferência de recursos. É o chamado serviço da dívida (DOWBOR, 2022, p. 55-56).

Quando o endividamento é sistêmico, a sociedade e os Estados tornam-se reféns das instituições financeiras credoras, que tomam das famílias em forma de juros e tomam dos Estados em forma de leis que as permitem ter mais lucro ferindo ainda mais famílias, pequenos e médios produtores. No final, uma porção significativa de todo valor gerado em produção e da remuneração do trabalhador acaba nas contas dos ricos acionistas dos bancos sendo mais um agravante do capitalismo improdutivo.

Ampla pesquisa realizada em fins de 2016 sobre o endividamento privado (famílias e pessoas jurídicas) apresentou o volume de recursos extraídos da economia real pelos bancos: um trilhão de reais em um ano, equivalente na época a 16% do PIB. [...] Somando 6% de juros sobre a dívida pública, temos um quinto do PIB transformado em lucros financeiros improdutivos (DOWBOR, 2022, p. 56).

Com relação à dívida é importante entender dois aspectos centrais, o primeiro é que os bancos podem emprestar dinheiro que não tem:

O papel-dinheiro impresso pelos governos atualmente representa 3% da liquidez. Os 97% restantes constituem apenas anotações em computadores, dinheiro virtual, emitido em grande parte pelos bancos. Quando um banco nos cobra caro por um dinheiro pelo qual não precisou pagar, os acionistas passam a adquirir um poder de compra sem ter precisado contribuir com a produção (DOWBOR, 2022, p. 58).

O segundo é que sendo credores de boa parte da sociedade e dos governos, adquirem um poder político para influenciar leis e ações governamentais em benefício próprio, que permitem maior acúmulo, manutenção de maiores taxas de juros e práticas predatórias.

Vale lembrar que o neoliberalismo não deseja o fim dos governos: o Estado fraco que desejam é um estado refém das corporações e instituições financeiras, que gere negócios para serem privatizados, que legisle em benefício deles, e que os resgate quando suas estratégias absurdas para gerar lucros obscenos se confrontam com a realidade e desmoronam.

O exemplo canônico disso foi o governo estadunidense ter optado por resgatar os bancos, nos esquemas de hipotecas (emissão de dinheiro sem lastro) que geraram a crise de 2008 e não as famílias que perderam as casas e acabaram na rua.

Quando o Lehman Brothers decretou falência, por exemplo, tinha emitido 27 vezes mais dinheiro, em forma de empréstimos, do que tinha em caixa

(leverage). O banco faliu — bastou que algumas empresas retirassem seu dinheiro para que ele quebrasse, — mas os acionistas embolsaram os dividendos. Com a crise de 2008, os bancos receberam trilhões em resgate, dinheiro público, dinheiro que poderia ter sido utilizado para infraestrutura e políticas sociais (DOWBOR, 2022, p. 58).

Ora, a ideia de um livre-mercado que os neoliberais tanto defendem é de independência dos Estados para fazerem seus negócios. O que justifica que os Estados os resgatem quando quebram? Nada. Em sua própria ideologia, o Estado não deveria resgatar uma empresa falida, falir é uma possibilidade no jogo do mercado. Mas já vimos isso acima, os neoliberais não praticam suas narrativas frágeis e mentirosas.

Justamente por isso, defendemos que não basta dizer que os neoliberais querem um Estado-mínimo, mas sim um Estado-cooptado, um Estado-cativo, que atue sempre em benefício deles. E isso inclui

impor a nomeação dos responsáveis em postos chave como os bancos centrais ou os ministérios da fazenda, ou ainda nas comissões parlamentares correspondentes, com pessoas da sua própria esfera, transformando pressão externa em poder estrutural internalizado (DOWBOR, 2017, p. 126).

Outra forma de dívida que promove essa servidão do Estado aos capitalistas é o financiamento de campanhas políticas. O pagamento por esse tipo de dívida não se dá por meio da devolução do dinheiro. Assemelha-se mais à chantagem, que ao empréstimo. Quando os capitalistas financiam campanhas, eles esperam, em contrapartida, legislações e ações dos governos que os beneficiem e garantam lucros enormes.

Não é surpreendente que uma corporação apoie um partido que tenha alinhamento ideológico com ela, ou com visões estratégicas que a beneficiem. No entanto, não é isso que acontece: quando dissemos “lucros enormes” acima, significa muitas vezes lucros que compensem financiar as campanhas de ambos os lados (nas eleições estadunidenses, por exemplo) ou de todos os candidatos que tenham possibilidades reais de ganhar.

No Brasil, a lei promulgada em 1997 autorizou as empresas a financiar candidatos, com impactos desastrosos em particular no comportamento de parlamentares, que passaram a formar bancadas corporativas. Em 2010, os Estados Unidos seguiram o mesmo caminho, levando a que hoje os americanos comentem que “temos o melhor Congresso que o dinheiro pode comprar” (DOWBOR, 2017, p. 116-117).

Assim garante-se que, em qualquer cenário, o grupo vencedor estará em dívida com grandes corporações e instituições financeiras. Os neoliberais dizem que os governos são ineptos e corruptos, mas são eles que erodem as fundações democráticas que garantem governabilidade e corrompem.

No Brasil, finalmente, o STF decretou a ilegalidade da prática, válida nas últimas eleições de 2016. Mas ainda temos uma bancada ruralista, além da grande mídia, das empreiteiras, dos bancos, das montadoras e se conta nos dedos os representantes do cidadão. A perda da representatividade do Congresso tende a ser vista com certa resignação ou até com cinismo. Mas se pensarmos um pouco, trata-se de uma dramática deformação de todo o sistema político (DOWBOR, 2017, p. 117).

Entre financiamento de campanhas e o velho *lobby* a classe política é dominada por corporações e instituições financeiras. Governa e legisla para o benefício de seus credores. Parte dos políticos entregam-se ideologicamente, outra parte pelo dinheiro de campanha para ser eleita, outra ainda pelos ganhos oriundos de sua corrupção. Seja como for, atuam em detrimento dos interesses de seus eleitores, que saem quase sempre prejudicados pelos interesses do capital improdutivo.

Não jogamos, no entanto, toda a culpa na classe política. Chamar os políticos de corruptos é muito conveniente ao capital, porque o termo passa uma intransitividade. Mas ninguém corrompe a si mesmo. A forma correta deveria ser “políticos corrompidos” que levanta a questão fundamental: corrompidos por quem?

Afinal, trata-se de um sistema duplo de políticos corrompidos e capitalistas corruptores. E nesse sistema, quem perde sempre será a população. Torna-se trivial falar sobre desumanização quando lidamos com esse sistema.

A democracia deveria zelar pelo povo, assim como os políticos eleitos por seus eleitores. Isso inclui, entre muitas outras ações, garantias de bem-estar social, políticas infraestruturais, políticas assistenciais para os mais carentes e a regulação de práticas de mercado consideradas predatórias tanto para a livre-concorrência como para os consumidores.

Quando os governos são cooptados a propositalmente falhar nesses papéis veremos uma migração de serviços básicos (considerados direitos) para a iniciativa privada, que se tornam mais caros e ineficientes (por conta de monopólio/cartel); vemos a oferta de crédito com contrapartidas absurdas como taxas de juros altíssimas que só pioram a situação do endividado escravizando-o ao sistema financeiro; abusos ecológicos e ambientais; concentrações de renda, de terras (urbanas e rurais), de poder de consumo e obviamente de poder político que se desloca do cidadão para os capitalistas, tornando o voto cada vez mais irrelevante para mudanças sistêmicas.

1.4 Cooptação do Sistema Jurídico

Quando os abusos que denunciemos acima chegam a extremos que impedem que eles passem despercebidos, o sistema Judiciário precisa entrar em ação contra eles. Por

muitas vezes o Judiciário atua como último bastião do interesse público, já que o governo está cooptado pelo capitalismo.

No entanto, antes que pensemos serem os juízes nossos heróis, veremos que o poder Judiciário também está cooptado:

Os profissionais do direito são um dos pilares do neoliberalismo, que mitigam riscos das estratégias ilegais de movimentação de dinheiro como sonegação e evasão de fronteiras que vimos anteriormente e de riscos de estratégias antiéticas de atuação, especialmente nas áreas ambientais e sociais.

Há mecanismos do capitalismo que mitigam as decisões jurídicas contrárias às corporações alinhados com as características de descentralização e concentração que vimos nesse capítulo:

Segundo Dowbor (2017),

uma forma particularmente perniciosa de captura do Judiciário se deu através dos “settlements”, acordos pelos quais as corporações pagam uma multa, mas não precisam reconhecer a culpa, evitando assim que os administradores sejam criminalmente responsabilizados. Assim os administradores corporativos e financiadores ficam tranquilos em termos de eventuais condenações (p. 119).

Quando vemos grandes multas por desastres ambientais, negligências, ilegalidades das empresas, podemos achar justo à primeira vista, mas quando comparamos com o lucro gerado pelas estratégias que levaram ao desastre, o resultado monetário da negligência ou de estratégias ilegais, veremos que a conta não fecha. A empresa sai fortalecida, afinal, aos acionistas importam apenas os lucros, que excedem quase sempre em muito qualquer multa.

Chega-se a uma lógica tão perversa, que as empresas já estimam as multas previamente e ilegalidades tornam-se opções estratégicas normais, sendo apenas uma questão de custo-benefício optar por elas ou não.

A desresponsabilização é hoje generalizada e abre uma porta paralela de financiamento de governos graças às ilegalidades. George Monbiot chama isto de “um sistema privatizado de justiça para as corporações globais” e considera que “a democracia é impossível nestas circunstâncias”(DOWBOR, 2017, p. 119).

Ora, basta extrapolar para a mesma lógica para a pessoa-física e o absurdo se revela. Se a pena por homicídio fosse uma multa, estaria legalizado que, se tiver dinheiro o suficiente, você pode matar quem quiser. O exemplo parece extremo, mas é justamente isso que uma mineradora que atua de forma negligente com suas barragens faz: tira vidas em massa e meramente paga uma multa por isso.

Aparece a máxima vil da redução da realidade a um modelo quantitativo, defendida pelo neoliberalismo: a vida reduzida ao valor monetário. Sem condenações, colocar vidas em risco torna-se uma mera questão de impacto nos lucros do trimestre.

1.5 Ubiquidade de “serviços parasitários” e intermediários

Quando o autor deste trabalho estava no mercado de *startups*, era comum ouvir que novas empresas deveriam ser “plataformas” que atuassem como “cola”. Isso significa que os bons negócios dos dias de hoje são aqueles que conectam algo com algo. Eles não produzem nada, não oferecem nada, apenas servem de intermédio, de interface. Serviços de comodidade.

Não faltam exemplos: Uber conecta passageiros com motoristas; Ifood conecta comensais aos restaurantes e entregadores aos restaurantes; Rappi conecta supermercados aos consumidores e entregadores aos supermercados; Gimpass conecta pessoas às academias; Zenklub conecta psicólogos aos pacientes; Superprof conecta professores aos alunos; Youtube conecta telespectadores aos criadores de conteúdo e ainda há um sem-número de outros exemplos. É importante ressaltar que nessa lógica todos os lados são vistos como clientes (até entregadores), portanto, passíveis de serem cobrados proporcionalmente pelo serviço da plataforma.

Também há aqueles serviços que operam como interface infraestrutural: processadores de cartão de crédito; serviços que facilitam troca de moeda e pagamentos no exterior; certificação digital (e-CPF / e-CNPJ); e tantos outros.

Quase tudo o que assinamos no dia a dia cabe nessa categoria de plataforma: para ter internet temos que assinar um ISP (internet service provider), quando na realidade bastaria ter um modem; para assistir a um filme temos que assinar a Netflix; para escrever temos que assinar o Office; para ouvir música assinamos o Spotify; a era dos produtos acabou, estamos na era de serviços, na qual a ideia é que você não possua nada, apenas pague mensalmente por tudo o que precisa. Logo, se quiser uma casa, terá que ser pelo AirBnB (protestos contra a falta de habitação por conta de aplicativos de aluguéis para temporada têm aparecido no mundo todo). E caso fiquemos momentaneamente sem dinheiro, perdemos absolutamente tudo.

Em suma, o que chamamos de “cola”, são exemplos do que Dowbor chama serviços de pedágio:

As gigantescas fortunas que surgem da uberização da economia fazem parte dessa capacidade técnica de colocar drenos em tantas coisas pequenas que pagamos, dinheiro que flui para as sedes mundiais dos grandes grupos, plataformas de pedágio. Estamos falando aqui das maiores fortunas do mundo, em um sistema que permite que fragmentos do que ganha

um simples entregador com a sua moto ou bicicleta sejam aspirados para os grandes grupos mundiais e seus acionistas.

A virtualização do dinheiro permite que esses “drenos” sejam colocados em qualquer transação e em quase todos os cenários o valor destes drenos são desproporcionais aos custos do que oferecem.

Hoje, com o pagamento por cartão de crédito, o banco drena cerca de 5% do valor da compra, uma tarifa, sem produzir nada. Na modalidade “débito”, o dreno é da ordem de 2,5%. Com dezenas de milhões de transações diárias com cartão, o volume se torna muito elevado. [...] Em outra era tecnológica, não seria viável inserir pequenos drenos em tantas operações dispersas. [...] Essa microdrenagem atinge a todos, sem gerar atividade econômica ou empregos. O serviço é útil, mas a tarifa é radicalmente desproporcional.

Ora, como justificar uma cobrança porcentual em uma transação de dados (é isso que um pagamento é hoje) cujo custo de infraestrutura, portanto o custo por operação, é constante? Os capitalistas dirão que a porcentagem cobrada pelos montantes maiores cobrirá o prejuízo dos menores, mas não é verdade, a realidade é que são gastos centavos (talvez uma fração de centavos) para fazer um processamento e não existe nenhum sentido, a não ser “apropriação indébita”, de tomar R\$ 50 reais em uma transação de R\$ 1000 reais.

Para ilustrar, rodar um sistema OpenShift no AWS da Amazon, que é a plataforma usada pelo PIX, custa cerca de U\$ 2,75 dólares por hora¹, perto de R\$16 reais. Isso significa que se houver uma única transação de cartão de crédito de R\$ 320 reais por hora a infraestrutura já está paga. Mas uma infraestrutura desse tipo não processa apenas uma transação, mas sim centenas (senão milhares) de transações por segundo por esse valor.

Assim como todas as plataformas e serviços que “drenam” o poder de consumo e a capacidade produtiva, ainda temos os distribuidores subindo preços por bens de consumo. Em linhas gerais, entre o valor estipulado pelo produtor e o valor pago pelo consumidor há uma enorme diferença colocada por intermediários, como grandes cadeias de supermercados, por exemplo. Isso trava a expansão do ciclo produtivo.

Com todos esses “drenos” produtores e consumidores são afetados, de acordo com Dowbor (2017),

o impacto econômico deste processo é simples: do lado do produtor, o lucro é insuficiente para desenvolver, ampliar ou aperfeiçoar a produção, e em consequência a oferta não se expande. Do lado do consumidor, o

¹ Cotado em novembro de 2024. Em: <<https://aws.amazon.com/rosa/pricing/>>

preço é muito elevado, o que faz com que o consumo também seja limitado. Quem ganha é o intermediário, com margens muito elevadas sobre um fluxo relativamente pequeno de produto. E os intermediários, cada vez mais, são imensas redes de comercialização que passam a ditar preços, com ganhos financeiros de oligopólio, economia de pedágio (p. 96).

A classe trabalhadora, profundamente afetada pelo deslocamento da economia do capitalismo produtivo para o improdutivo, se vê obrigada a recorrer às plataformas. Por conta delas, vemos a dissolução da classe trabalhadora, fragmentada em empreendedores de si mesmos, que se entendem livres e autônomos, no entanto, estão em uma condição de servidão voluntária às plataformas, suas tecnologias e seus donos, que substituem a burguesia industrial em prover as condições para seu trabalho e sustento. Um trabalho precarizado, desumanizante, que escapa de legislações trabalhistas pela inverdade de que o explorado é cliente (empreendedor), e não empregado.

Colocamos acima que cada vez mais os governos precisarão fazer políticas afirmativas e de assistência para contrabalancear os efeitos da especulação e da economia improdutiva, no entanto, quando os governos fazem políticas de injeção de dinheiro na economia produtiva, por meio de programas de assistência como Bolsa Família e tantos outros, esses drenos atuam imediatamente reduzindo muito a efetividade dos programas, absorvendo a verba designada e atando ainda mais as mãos do Estado na promoção de bem-estar.

Podemos ilustrar com o caso das *bets*, o negócio também parasitário de jogos de azar online.

Estima-se que, em agosto de 2024, 5 milhões de pessoas pertencentes a famílias beneficiárias do Bolsa Família (PBF) enviaram R\$ 3 bilhões às empresas de aposta utilizando a plataforma Pix, sendo a mediana dos valores gastos por pessoa de R\$ 100. Dessas pessoas apostadoras, 4 milhões (70%) são chefes de família (quem de fato recebe o benefício) e enviaram R\$ 2 bilhões (67%) por Pix para as *bets*².

Como o repasse no mesmo mês foi de R\$ 14,1 bilhões³, o dreno representa assustadores 21% do total.

² Fonte: Nota Técnica 513/2024-BCB/SECRE (setembro/2024). Análise disponível em: <https://www.bcb.gov.br/conteudo/relatorioinflacao/EstudosEspeciais/EE119_Analise_tecnica_sobre_o_mercado_de_apostas_online_no_Brasil_e_o_perfil_dos_apostadores.pdf>. Acesso em: novembro de 2024.

³ Fonte: Secretaria de Comunicação Social. Disponível em: <<https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2024/08/bolsa-familia-chega-a-20-7-milhoes-de-familias-brasileiras-em-agosto>>. Acesso em: novembro de 2024.

1.6 Centralidade da publicidade (economia da atenção)

A publicidade sempre fez parte de nossas vidas e sempre foi um custo extra embutido no preço de tudo o que consumimos. Na atualidade, ela encontra uma posição mais central. Com a migração dos produtos para serviços como centro do capitalismo, e como os serviços geralmente trabalham com bens intangíveis (essencialmente sem custo de produção), tornou-se prática comum utilizar a estratégia de oferecer serviços gratuitos com publicidade embutida ou se valer dos chamados “freemium”.

Na modalidade *freemium* o mesmo serviço é oferecido de graça com anúncios, ou por mensalidade sem anúncios. Essencialmente é como se pagássemos para não sermos incomodados com comerciais. E esse “incômodo” é chave para entendermos melhor os prejuízos do marketing.

A influência desse fenômeno tornou-se tão abrangente que passamos a considerá-lo natural. No entanto, ele não é. Além de encarecer os produtos que consumimos, gera um custo adicional: a distração constante e a fragmentação de nossa atenção. A lógica é absurda, pois quanto mais uma empresa investe em marketing, mais as outras precisam gastar, resultando em uma cacofonia que somos forçados a consumir e financiar. Em relação ao que realmente necessito, busco informação, não publicidade; e para aquilo de que não preciso, preferiria ser deixado em paz (DOWBOR, 2023).

Essa estratégia, aliada a hiperconectividade, cria uma lógica circular na qual pagamos os custos da publicidade em dinheiro (embutida no valor de qualquer produto ou serviço); pagamos novamente com a nossa atenção (anúncios, notificações, e-mails marketing, conteúdos patrocinados etc) constantemente sequestrada e podemos pagar ainda mais uma vez para não sermos incomodados novamente assinando uma versão sem propagandas.

Nesse cenário, Jonathan Haidt, autor que estudou em profundidade a influência das redes sociais na vida dos jovens, que traremos as contribuições mais à frente nesse trabalho, alertou para a importância de considerar o que ele chama com precisão de “custo de oportunidade”.

Custo de oportunidade, — termo da economia que descreve o retorno que seria obtido pela melhor opção não escolhida, — significa nesse contexto o que poderíamos fazer se não estivéssemos perdendo tempo, seja o tempo gasto com a publicidade que tenta, de todas as formas e o tempo todo, sequestrar nossa atenção ou com os conteúdos efêmeros das redes sociais digitais, que seguem a mesma lógica para estender nossa estadia em suas plataformas, o que é central para faturar mais (veremos em detalhes abaixo), justamente com publicidade.

Em maior ou menor medida essa distração sempre existiu, no entanto, o que é inegável é que as tecnologias de informação e comunicação impulsionam esse fenômeno e

o fazem atingir proporções até pouco tempo inimagináveis. Até mesmo tomando de nós o poder de decisões (de consumo, por exemplo) por meio de estratégias digitais e automatizadas de predições comportamentais.

Colocamos na conta do marketing um aprofundamento na perda do poder de compra. Ainda pagamos extra para que um produto ou serviço chame (gaste) nossa própria atenção. Atenção essa que poderia estar sendo mais bem utilizada no que nos faz humanos do que servindo as necessidades dos capitalistas improdutivos: podendo ser dedicada ao outro, à arte, à epistemologia, ao ser-mais. Sendo assim, a economia da atenção é em si mais uma faceta desumanizante desse novo capitalismo.

1.7 Capitalismo de Vigilância

Veremos agora como a tecnologia contribui para a lógica de sequestro da atenção, de segmentação, e como o excedente de dados comportamentais se tornam centrais para a publicidade em uma era de ruído.

Em toda história, houve sempre um “negócio central”, que já foram terras, petróleo, e hoje são os dados. Isso já foi enunciado em uma série de célebres frases como *data is the new oil* ou *talking is easy, show me the data*.

Poderíamos estar descrevendo com grande entusiasmo e otimismo a participação da tecnologia em uma organização social chamada, por exemplo, de “sociedade de dados” ou “sociedade do conhecimento”, algo alinhado com os sonhos futurista de Levy (2010; 2015), que pregava em suas obras as possibilidades maravilhosas que poderiam ser conquistadas pela conexão em rede, pela globalização da comunicação e pelos avanços tecnológicos na área da informação e comunicação, gerando sociedades que seriam frutos de uma inteligência coletiva desterritorializada, mas interconectada:

É uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências. Acrescentemos à nossa definição este complemento indispensável: a base e o objetivo da inteligência coletiva são o reconhecimento e o enriquecimento mútuos das pessoas (LÉVY, 2015, p. 29).

A coordenação das inteligências em tempo real provoca a intervenção de agenciamentos de comunicação que, além de certo limiar quantitativo, só podem basear-se nas tecnologias digitais da informação. Os novos sistemas de comunicação deveriam oferecer aos membros de uma comunidade os meios de coordenar suas interações no mesmo universo virtual de conhecimentos. [...] O ciberespaço tornar-se-ia o espaço móvel das interações entre conhecimentos e conhecedores de coletivos inteligentes desterritorializados (LÉVY, 2015, p. 29-30).

No entanto, estamos descrevendo algo chamado “Capitalismo de Vigilância” no lugar, que mostra como o neoliberalismo desvirtuou a chamada “sociedade da informação

(ou do conhecimento)”, bem como os avanços tecnológicos de comunicação e informação, tornando-nos subservientes aos algoritmos e até de inteligências artificiais. Mais do que isso, transformou-nos todos em produtores de mercadorias digitais, geradas por nossa auto-exploração não remunerada em redes de informações dominadas por gigantes do mundo corporativo.

Nas palavras de Zuboff (2021), que cunhou o termo, tal projeto “trata do obscurecimento do sonho digital e sua rápida mutação num projeto comercial voraz e absolutamente novo que chamo de capitalismo de vigilância (p. 21)”.

As quatro primeiras marcas mais valiosas do mundo são da área de tecnologia da informação e comunicação, e se assumirmos a Meta como soma de Facebook e Instagram ela apareceria como a quinta⁴.

Não é coincidência que elas sejam marcas conhecidas pela extração e/ou comercialização de dados de usuários de forma massiva. Imagine o montante de dados disponíveis para essas corporações sabendo que Apple e Microsoft dividem o mercado de sistemas operacionais para computador; Google praticamente monopoliza navegação e busca na Web; Amazon, Google e Microsoft dividem o mercado de computação em nuvem para empresas; Google e Apple dividem o mercado de sistemas operacionais para dispositivos móveis; e Meta (Facebook, Instagram e Whatsapp) tem três das quatro redes sociais com mais usuários no mundo.

Quando um indivíduo utiliza um sistema de informação, como a busca do Google ou uma rede social, ele produzirá dados comportamentais sobre si mesmo (o que ele busca, o que curte, o que não curte etc.). Esses dados têm valor. Se este valor é empregado em melhorar os sistemas para os próprios usuários — buscas mais relevantes, curadoria de conteúdo mais efetiva — podemos dizer haver uma “reaplicação” deste valor para o usuário.

No entanto, há necessariamente uma sobra. Primeiro porque dados não são consumidos pelo uso, diferentemente de matérias-primas industriais. Segundo porque há uma riqueza de dados maior do que o necessário para reaplicar no próprio produto.

Quando uma empresa opta por usar esse excedente, para gerar lucro, ela começa a se inserir na modalidade de capitalismo que chamamos “capitalismo de vigilância”. Nele, não basta obter dados e ter excedente, mas sim, fazer do excedente um negócio altamente lucrativo.

O capitalismo de vigilância reivindica de maneira unilateral a experiência humana como matéria-prima gratuita para a tradução em dados comportamentais. Embora alguns desses dados sejam aplicados para o aprimoramento de produtos e serviços, o restante é declarado como superávit comportamental do proprietário, alimentando avançados processos de fa-

⁴ Fonte: <https://www.kantar.com/campaigns/brandz/global>

bricação conhecidos como “inteligência de máquina” e manufaturado em produtos de predição que antecipam o que um determinado indivíduo faria agora, daqui a pouco e mais tarde. Por fim, esses produtos de predições são comercializados num novo tipo de mercado para predições comportamentais que chamo de mercados de comportamentos futuros. (Zubbof, 2021, p.21)

A quantidade de excedente de dados comportamentais determinará a qualidade da predição comportamental, que é a verdadeira mercadoria do mercado de dados e está a serviço da publicidade.

Entre o dado, que possui um elevado nível de incerteza preditiva e uma predição já pronta, feita por modelos computacionais já confiáveis, a segunda será sempre a melhor aposta como produto, logo terá muito mais valor agregado. Afinal, o comprador está interessado na inteligência do dado processado (alta confiabilidade) e não nos dados brutos (baixa confiabilidade).

Existem dois aspectos fundamentais e problemáticos nessa prática:

O primeiro é não haver uma forma de negarmos a permissão de uso de nossos dados, tampouco precisamos fornecer esses dados. Eles são descobertos por um processo de vigilância constante nas mais diversas interações do indivíduo com os sistemas de informação (navegadores, buscadores, redes sociais, dispositivos inteligentes etc).

O segundo é haver uma narrativa de que os dados não estão sendo vendidos, que isso não seria ético, que o que está sendo vendido é uma simples estatística; quando o que é de fato vendido está muito longe de ser uma estatística anonimizada, é, na realidade, uma descrição precisa e identificada de nossos comportamentos, desejos, gostos e predições sobre nosso comportamento futuro e quais as maneiras mais eficientes de influenciá-lo.

Nossa vida é traduzida de maneira unilateral em dados, expropriada e modificada em seu propósito como novas formas de controle social, tudo isso ao serviço de interesses de outrem e na ausência de nossa consciência e meios de combater esse processo (ZUBOFF, 2021, p. 88).

Retomando a questão da publicidade / marketing que falávamos acima, a primeira pergunta a se fazer é: quem precisa desses dados (e paga por eles) e por quais motivos? A resposta é simples: o marketing para nos fazer consumir seus produtos e usar seus serviços. No entanto, é necessário entender o contexto.

Com a expansão do mundo digital, impulsionado especialmente pelo advento das redes sociais digitais e serviços de mensagens, surge uma descentralização da comunicação que tinha características de mídia de massa até o momento.

Na mídia de massas era simples ter a atenção do consumidor: existia uma meia-dúzia de canais de TV e bastava comprar um momento nos mais relevantes deles, em um

horário de alta audiência e sua mensagem seria passada à maioria da população. Na era da comunicação digital, não é tão fácil.

A produção de conteúdo (em sua maior parte de qualidade duvidosa) explodiu nos meios digitais, se antes tínhamos poucas e determinadas vozes onipresentes que nos informavam e entretinham de acordo com suas vontades, hoje temos vozes demais gritando de tudo, o mais alto que podem, para tentar capturar nossa atenção. Vivemos uma era do ruído.

Ruído é nocivo ao marketing em sua batalha por nossa atenção. Se antes bastava um anúncio na Rede Globo, hoje seria necessário patrocinar centenas de canais de Youtube e estar nos *feeds* das principais redes sociais para obter a mesma penetração. Poderíamos usar a metáfora de uma mensagem em uma garrafa lançada ao oceano de ruído, que espera encontrar alguém e que esse alguém a entenda como relevante para ele se encontrá-la.

O que os capitalistas de vigilância fazem com seus algoritmos e inteligências artificiais é justamente remover essa incerteza: oferecem no lugar da garrafa um míssil teleguiado que atravessa o ruído com facilidade e encontra seu alvo com precisão, quando ele estiver mais vulnerável.

Não só remediaram o desespero do marketing por uma nova técnica que funcionasse na era do ruído, como ofereceram uma solução milagrosa que maximiza sua própria efetividade. Quando clientes desesperados encontram soluções milagrosas, é certo que vastas somas de dinheiro trocarão de mãos. Isso torna o capitalismo de vigilância o ramo mais lucrativo do momento para os investidores.

O que ganhamos com isso em termos monetários? Nada. Só perdemos.

O capitalismo de vigilância age por meio de assimetrias nunca antes vistas referentes ao conhecimento e ao poder que dele resulta. Ele sabe tudo sobre nós, ao passo que suas operações são programadas para não serem conhecidas por nós. Elas acumulam vastos domínios de um conhecimento novo proveniente de nós, mas que não é para nós. Elas predizem nosso futuro a fim de gerar ganhos para os outros, não para nós. (ZUBOFF, 2021, p. 27)

Dowbor (2023) estimou em 2017 que há empresas que investem até 27,7% de seu faturamento em marketing. Sendo assim, não seria absurdo assumir que haja um encarecimento proporcional no valor de seus produtos.

Portanto, a realidade é que pagamos mais por produtos e serviços para que o marketing pague a essas corporações de vigilância por nossos próprios dados (sem ganharmos nada por eles), para nos convencer melhor de que temos que comprar seus produtos e serviços.

As consequências desumanizantes dessa lógica se dão novamente no encarecimento de todos os produtos (como já vimos acima), portanto na diminuição do poder de compra; no sequestro da tomada de decisão, especialmente de decisões de consumo e até políticas, furtadas de nós por algoritmos preditivos que definem que produtos e serviços temos que ver, comprar ou assinar, até mesmo em quem temos que votar; as relações das populações com os capitalistas de vigilância são assimétricas, eles sabem tudo sobre nós a ponto de influenciar nosso comportamento, enquanto não sabemos nada sobre eles, sobre os dados que têm, sobre como nos segmentam, sobre como nos influenciam; também não ganhamos nada com a venda de nossos próprios dados; e são quase nulas as formas de se proteger dessa lógica de vigilância; sem falar no custo de oportunidade de ser abduzido pelos feeds infinitos das redes sociais.

Nossa vida é [...] reduzida a dados comportamentais; de que a ignorância é uma condição dessa ubíqua redução; de que os direitos de escolha desaparecem antes que o indivíduo nem sequer tenha ciência de que existe uma decisão a tomar; de que há consequências para a diminuição de direitos que ainda não conseguimos ver tampouco prever; que não há nenhuma saída, nenhuma voz e nenhuma lealdade, apenas impotência, resignação e insensibilidade psicológica; e que a encriptação é a única ação positiva que resta para discutir quando nos sentamos em torno da mesa de jantar e casualmente refletimos sobre como nos esconder das forças que se escondem de nós (ZUBOFF, 2021, p. 147).

Como consequência de tudo isso, há um claro deslocamento e acúmulo de conhecimento, logo de capital e conseqüentemente de poder, em direção aos capitalistas de vigilância, que se tornam mais influentes tanto no mundo digital — onde sequestram nossos dados e nos tomam à força o direito de decisão sobre ele — como no mundo físico, onde (como vimos), usam seu poder financeiro para influenciar políticas e políticos em prol de manter sua hegemonia e mais que isso, nos moldar de acordo com suas vontades.

Os capitalistas de vigilância descobriram que os dados comportamentais mais preditivos provêm da intervenção no jogo de modo a incentivar, persuadir, sintonizar e arrebatar comportamento em busca de resultados lucrativos. Pressões de natureza competitiva provocaram a mudança, na qual processos de máquina automatizados não só conhecem nosso comportamento, como também moldam nosso comportamento em escala. Com tal reorientação transformando conhecimento em poder, não basta mais automatizar o fluxo de informação sobre nós; a meta agora é nos automatizar (ZUBOFF, 2021, p. 22).

Quando nos defendemos das propagandas com soluções digitais (Ad-Blocker, por exemplo) aparecem as figuras dos influencers que disfarçam propagandas como conteúdo ou entrelaçam uma coisa com a outra de forma que não conseguimos escapar do anúncio, a não ser pelo abandono total do conteúdo.

É crucial entender que não se trata meramente de uma questão de privacidade:

Embora a perda da privacidade possa ser a primeira coisa que vem à cabeça de muitos quando se debate o tema da vigilância, é fácil comprovar que a privacidade não é a baixa mais relevante. As questões do anonimato, da confidencialidade e da privacidade não devem ser ignoradas, mas também estão estreitamente ligadas a imparcialidade, justiça, liberdades civis e direitos humanos. Isso porque [...] a categorização social é basicamente o que a vigilância realiza hoje, para o bem ou para o mal (BAUMAN; LYON, 2013, p. 14).

O capitalismo de vigilância alinha-se com as tecnologias de informação e comunicação que catalisam e ampliam vastamente a penetração social de sua lógica e pressupostos. Seu potencial de produzir ganhos astronômicos, por meio de suas técnicas preditivas cooptadas por investidores e acionistas neoliberais produz uma fusão complexa entre tecnologia, dados, informação e valores neoliberais.

Não é surpresa, que essa fusão traduza-se em uma força de dominação que reestrutura a sociedade e os comportamentos individuais de forma a maximizar os valores e pressupostos dos capitalistas de vigilância, com efeitos bastante complexos e problemáticos. O capítulo 2, vastamente baseado nas contribuições do filósofo Byung-Chul Han tratará justamente da superestrutura social originada desse modo de produção de produtos preditivos intangíveis.

Apesar de termos abordado o assunto do capitalismo improdutivo e de vigilância de forma extensa, estamos longe de esgotá-lo, esperamos ter sido suficiente para ilustrar, que se deixarmos as coisas como estão, caminhamos para um aprofundamento das desigualdades e um agravamento do processo de desumanização que se manifesta economicamente pela escassez de necessidades básicas, artificialmente criada pelo acúmulo, nas sociedades de abundância; que furta de uma camada significativa da população sua dignidade para aumentar a acumulação já obscena de riquezas de uma classe capitalista digna da designação pejorativa cunhada por Adam Smith: *Masters of Mankind*.

2 INFOCRACIA, PSICOPOLÍTICA E POSITIVIDADE

Vimos no capítulo anterior como se organiza o capitalismo contemporâneo e como ele se vale das tecnologias de informação e comunicação para criar um modo de produção de bens intangíveis que servem às necessidades da publicidade em uma era de ruído, gerada inclusive pelas mesmas tecnologias.

Neste capítulo veremos sua influência marcante no comportamento social como a mídia principal de comunicação e como ela inaugura uma modalidade de dominação diferente da dominação das mídias de massa anteriores a ela, que chamaremos psicopolítica; também veremos como sua lógica interna é nociva à democracia e aponta que dará origem a uma pós-democracia: a infocracia. Por fim, analisaremos a influência do fenômeno no comportamento individual e como ele leva às patologias principais de nossa era: a ansiedade e a depressão.

Poderíamos muito bem chamar o capítulo anterior de infraestrutura do capitalismo contemporâneo e esse capítulo de superestrutura do capitalismo contemporâneo, nos valendo dos conceitos utilizados por Marx para descrever respectivamente as relações de produção e os reflexos das relações de produção na sociedade (como na política, na legislação, nos valores, na cultura e na ideologia etc.)

Até pouco tempo, recorreríamos a Bauman para fazer essas explicações, pois o sociólogo tinha bons olhos para enxergar a mudança que estava em curso na dita pós-modernidade.

Boa parte do que descrevemos no capítulo anterior passou pelas lentes do sociólogo, que chamava nossa atenção para a concentração de renda no capitalismo (BAUMAN, 2015), para a transformação de tudo e de todos em mercadoria (BAUMAN, 2008) (o *ethos* neoliberal), para gênese da vigilância e os negócios baseados na obtenção de dados do consumidor para ajustar estratégias mais relevantes para influenciá-lo (BAUMAN; LYON, 2013). Também chamava atenção para como as crises do capitalismo são ficcionais e parte integrante da estratégia do sistema para gerar endividamento e sequestrar os Estados nacionais forçando-os a praticar políticas de austeridade que reduzem o bem-estar e a proteção do Estado às populações, além de discutir o problema do poder transnacional do capital frente ao poder localizado dos Estados nacionais (BAUMAN; BORDONI, 2016).

Com relação aos assuntos deste capítulo, destaca-se o enfraquecimento das relações interpessoais e a gênese do comportamento narcisista (BAUMAN, 2021) e sua profunda relação com a transposição da lógica de mercadoria para os seres humanos

(especialmente quando conectados em redes digitais) (BAUMAN, 2008).

Bauman nos deixou em 2017, gostando ou não do autor, a certeza que apareceria um novo livro, possivelmente um novo “líquido”, apontando mais um aspecto social problemático em mudança, era de certa forma reconfortante em relação à sensação de estranheza com o mundo, com as pessoas e com a superestrutura capitalista, todos em constante transformação. Havia certo alívio em saber que as observações das mudanças sociais eram algo concreto, que a sociedade estava (e está) de fato passando, ainda que o destino desta transformação variasse entre incerto e assustador.

Acreditamos, no entanto, que faltou a Bauman uma teoria unificante, que pudesse explicar de forma integral as mudanças. Sua teoria “líquida” ao nosso ver era mais consequência que causa.

Hoje vivemos uma pós-pós-modernidade na qual parte das observações de Bauman ainda valem e outra parte se agravou dando origem a novos fenômenos, mostrando a relevância dos temas que o autor escolheu retratar. Talvez o autor contemporâneo que observa, descreve e busca explicar esses fenômenos com mais clareza, é o filósofo coreano Byung-Chul Han.

2.1 Regime de Informação: A Forma de Dominação do Capitalismo de Vigilância

Para Han (2022b), os conceitos que descrevemos no capítulo anterior descrevem um “Capitalismo de Informação” que produz um “Regime de Informação”, que atua como forma de dominação.

Chamamos regime de informação a forma de dominação na qual informações e seu processamento por algoritmos e inteligência artificial determinam decisivamente processos sociais, econômicos e políticos.

[...]

O regime de informação está acoplado ao capitalismo da informação, que se desenvolve em capitalismo da vigilância e que degrada os seres humanos em gado, em animais de consumo e dados (HAN, 2022b, p. 7).

Assim como vimos que o capitalismo migrou de sua forma industrial, — intimamente ligada à produção de bens de consumo, — para uma forma improdutiva e informacional, — intimamente ligada aos dados, plataformas e serviços, — as estratégias de dominação também se transformam, pois, elas estarão sempre intimamente ligadas ao modo de produção de sua época (ainda que hoje o cerne da produção seja majoritariamente de intangíveis). No capitalismo industrial a forma de dominação era o regime disciplinar (ou biopolítica), enquanto no capitalismo de informação é o regime de informação (ou psicopolítica).

Em oposição ao regime disciplinar, não são corpos e energias que são explorados, mas informações e dados. Não é, então, a posse de meios de produção que é decisiva para o ganho de poder, mas o acesso a dados utilizados para vigilância, controle e prognóstico de comportamento psicopolíticos. O regime de informação está acoplado ao capitalismo da informação, que se desenvolve em capitalismo da vigilância e que degrada os seres humanos em gado, em animais de consumo e dados (HAN, 2022b, p. 7).

Essa mudança se dá de forma tão radical, pois os ideais do regime disciplinar estavam ligados à adequação social, ao conceito de massas, à mídia de massas, que ignorava a individualidade (e a liberdade individual) em prol de garantir (muitas vezes por meio da violência) que as pessoas desempenhassem docilmente seu papel social e esses conceitos bem como as políticas que os garantiam, que faziam com que o indivíduo escondesse sua individualidade e se comportasse de forma homogênea com a massa de iguais a ele, é justamente o oposto do que o regime de informação precisa para prosperar.

O capitalismo da informação, assentado sobre a comunicação e a conexão, torna obsoletas técnicas disciplinares como a isolamento espacial, a regulamentação rigorosa do trabalho ou o adestramento corporal. A “docilidade” [...], que significa também obediência ou ductilidade, não é o ideal do regime da informação. O sujeito submisso do regime de informação não é nem dócil, nem obediente. Ao contrário, supõe-se livre, autêntico e criativo. Produz-se e se performa (HAN, 2022b, p. 8).

O regime disciplinar ocupava-se em garantir que as pessoas desempenhassem suas funções sociais de acordo com a vontade do *establishment* e de sua organização social, para isso mantinha uma vigilância constante que se cristaliza na figura do panóptico (aquele que tudo vê).

Na literatura o panóptico foi retratado por George Orwell no livro **1984** como sendo o *Big Brother*, uma mistura de mídia de massa e vigilância constante. O indivíduo procurava se esconder dos holofotes do panóptico, pois qualquer deslize por ele testemunhado resultaria na punição pelo monopólio da violência.

Vale lembrar, no entanto, que o controle se dá sobre as massas. No regime disciplinar o projeto é suprimir tudo o que é individual ou comportamento divergente produzindo uma massa homogênea. Não por acaso é o sistema em que comportamentos em desacordo com o “esperado” resultarão em isolamento em reformatório, prisão ou manicômio (instituições disciplinares). Já o regime informacional espera justamente o contrário:

O isolamento não pode mais ser transposto ao regime da informação, que explora, justamente, a comunicação. A vigilância no regime da informação ocorre por meio de dados. Os reclusos isolados do panóptico disciplinar não produzem dados, não deixam rastros de dados, pois não se comunicam (HAN, 2022b, p. 9).

Por serem estratégias impostas de fora para dentro, pelo outro diferente de mim, são estratégias da negatividade. Veremos em breve em mais detalhes o que isso significa, mas por hora vamos assumir que essas estratégias de imposição fermentam no indivíduo uma ânsia por liberdade e autenticidade (que passa pelo livre-pensamento), que pode culminar em resistência e revolução.

Como indicamos no capítulo anterior, o brilhantismo do neoliberalismo foi captar essa ânsia e inverter o jogo. Ele coloca a liberdade individual e a autenticidade como premissa maior, — alinhada com o ideal da ciência econômica que a sociedade é apenas um coletivo de indivíduos buscando ganhos pessoais, — e confere às pessoas o resgate da individualidade, no entanto, ainda alinhado com suas premissas econômicas as extrapola: em vez de produzir o equilíbrio de individualidade e função social, produz um profundo individualismo e as conexões entre indivíduos individualistas transpõe-se para o meio digital e de desfazem no meio físico.

O capitalismo da informação se apropria das técnicas de poder neoliberais. Em oposição às técnicas do poder do regime disciplinar, não trabalham com coação e interdições, mas com estímulos positivos. [...] Exploram a liberdade, em vez de a reprimir (HAN, 2022b, p. 17).

O foco no indivíduo marca uma transição da sociedade de consumo (de necessidades) para uma sociedade consumista (de supérfluos), na qual o consumismo é

um arranjo social resultante da reciclagem de vontades, desejos e anseios humanos rotineiros, permanentes e, por assim dizer, “neutros quanto ao regime”, transformando-os na principal força propulsora e operativa da sociedade, uma força que coordena a reprodução sistêmica, a integração e a estratificação sociais, além da formação de indivíduos humanos, desempenhando ao mesmo tempo um papel importante nos processos de auto-identificação individual e de grupo, assim como na seleção e execução de políticas de vida individuais (BAUMAN, 2008, p. 41).

Nesse processo, o indivíduo passa ele mesmo a ser mercadoria:

Na sociedade de consumidores, ninguém pode se tornar sujeito sem primeiro virar mercadoria, e ninguém pode manter segura sua subjetividade sem reanimar, ressuscitar e recarregar de maneira perpétua as capacidades esperadas e exigidas de uma mercadoria vendável (BAUMAN, 2008, p. 20)

O marketing vem nos ensinando há tempos que mercadoria boa é a mercadoria em evidência. Se nos tornamos mercadoria, é de se esperar que desejemos nos colocar em evidência, da forma oposta ao indivíduo do regime disciplinar. Esse “se colocar em evidência” encontra a mídia ideal nas redes sociais digitais e nas novas tecnologias de comunicação.

O regime de informação se garante sem uma coação disciplinar. Às pessoas não são impostas uma visibilidade panóptica. Ao contrário, desnudam-se sem qualquer coação externa por necessidade interior (HAN, 2022b, p. 13-14).

No regime de informação, as pessoas se empenham por si mesmas à visibilidade, enquanto no regime disciplinar isto lhes é imposto. Metem-se voluntariamente no foco de luz, até mesmo desejam isso, enquanto os reclusos do panóptico disciplinar procuram sair dele (HAN, 2022b, p. 14).

O passo seguinte da estratégia foi, como vimos no final do capítulo anterior, vigiar essa exposição do indivíduo nas mídias digitais e transformá-la em produto altamente rentável e em uma forma de dominação imperceptível que confundiu-se com liberdade.

A técnica digital da informação faz com que a comunicação vire vigilância. Quanto mais geramos dados, quanto mais intensivamente nos comunicamos, mais a vigilância fica eficiente. O telefone móvel como aparato de vigilância e submissão explora a liberdade e a comunicação. Nos regimes de informação, as pessoas não se sentem, além disso, vigiadas, mas livres. Paradoxalmente, é o sentimento de liberdade que assegura a dominação. Nisso se distingue fundamentalmente o regime da informação do regime disciplinar. A dominação se faz no momento em que liberdade e vigilância coincidem (HAN, 2022b, p. 13).

Essa vigilância nos individualiza e identifica, perfila [*profiles*] nossos padrões de comportamento e consumo apoderando-se de nós.

Mídias digitais põem fim ao tempo do ser humano de massa. O habitante do globo terrestre digitalizado não é “ninguém”. É, ao contrário, um alguém com perfil, enquanto na era da massa, apenas criminosos tinham perfil. O regime de informação se apodera dos indivíduos, à medida que lhes elabora seus perfis de comportamento (HAN, 2022b, p. 22).

A partir do conhecimento do perfil de comportamento individual, torna-se fácil influenciar e dominar sem que percebamos.

O regime da informação se apodera das camadas pré-reflexivas, pulsionais, emotivas, do comportamento antepostas às ações conscientes. Sua psicopolítica dado-pulsional intervém em nosso comportamento, sem que fiquemos conscientes dessa intervenção (HAN, 2022b, p. 23-24).

Esse aspecto (o apoderamento das camadas pré-reflexivas) é central, há outro deslocamento aqui, a publicidade e o marketing originais eram ciências da influência do comportamento consciente, mas tornam-se agora forças de influência das emoções e desejos inconscientes. Não por acaso, ambos têm focado tanto em crianças e adolescentes (veremos como no decorrer do trabalho) que ainda tem essas faculdades cognitivas (e as defesas delas) em desenvolvimento.

Essa nova forma de dominação exige das sociedades a transparência, pois, por meio dela, tem acesso irrestrito à matéria-prima informacional que é o novo petróleo do neoliberalismo.

A transparência é a coação sistêmica do regime de informação. O imperativo da transparência é: tudo deve estar disponível na condição de informação. Transparência e informação têm o mesmo significado. A sociedade da informação é a sociedade da transparência. O imperativo da transparência faz com que as informações circulem livremente. Não são as pessoas que são realmente livres, mas as informações. O paradoxo da sociedade de informação é: as pessoas estão aprisionadas nas informações. Afivelam elas mesmas os grilhões ao se comunicarem e ao produzirem informações. O presídio digital é transparente (HAN, 2022b, p. 14-15).

No entanto, como vimos em (ZUBOFF, 2021), essa transparência é unilateral: nos é imposta a obrigação da transparência enquanto o outro lado (o lado dos dominadores) é completamente obscuro e opaco.

O regime de informação torna o ser humano completamente transparente. A própria dominação nunca é transparente. Não há dominação transparente. A transparência é o lado da frente de um processo que se despoja de visibilidade. A própria transparência nunca é transparente. Ela tem um lado de trás. A sala de máquinas da transparência é escura. Desse modo, denunciemos o poder que se torna cada vez maior da caixa-preta algorítmica (HAN, 2022b, p. 16).

Hoje,

as ondas, as mídias de massa eletrônica, perderam significado. Decisivo para o ganho de poder é, então, a posse de informações. Não é a propaganda em mídias de massa, mas as informações que garantem a dominação. [...] soberano é quem dispõe das informações em rede (HAN, 2022b, p. 24).

Ainda que tenhamos um cenário social bastante complexo, arriscamos colocar nos detentores da informação em rede a alcunha de *opressores* na era da informação, bem como nos capitalistas financeiros transnacionais que “puxam suas cordas”. Por eliminação, seríamos todos os outros *oprimidos* nessa nova realidade social.

2.2 Infocracia: A Pós-Democracia do Regime de Informação

O regime da informação, assim como seu germen neoliberal, trabalham para a obsolescência da democracia. O primeiro pela aceleração do tempo ao tempo da informação, que como veremos, impede o discurso e a comunicação racional; o segundo porque entende que as relações corporativas, a economia e o mercado deveriam ser os balizadores da política e não conceitos qualitativos de cidadania, coletividade e ética.

Sobre o segundo, já vimos sua influência no capítulo 1, então vamos focar em como o regime da informação erode os processos democráticos. Começando pelo impacto que a informação causa no discurso e na comunicação racional.

Na era das mídias digitais, a esfera pública discursiva não é ameaçada por formatos de entretenimento das mídias de massa, [...] mas sobretudo pela propagação e proliferação viral de informação, a saber, pela infodemia. No interior das mídias digitais residem, além disso, forças centrífugas que fragmentam a esfera pública (HAN, 2022b, p. 34).

O tempo da informação é rápido demais. O fluxo informacional não é a persistência de uma verdade no tempo, revisitada e servindo de fundamento para cada argumento seguinte, mas sim uma sucessão de novos fragmentos velozes e descompromissados com a verdade, com o fragmento anterior, ou com o seguinte. Por isso, a informação distingue-se completamente do discurso:

Em virtude de seus lapsos estreitos de atualidade, as informações atomizam o tempo. O tempo decai em mera sucessão de presentes pontuais. É nisso que as informações se distinguem das narrativas, que geram uma continuidade temporal (HAN, 2022b, p. 26).

No interior do discurso vive uma temporalidade que não se dá com a comunicação acelerada, fragmentada. É uma práxis que requer tempo (*idem*).

Essa fragmentação do tempo, — que anula a possibilidade de discurso e relativiza as verdades em factoides efêmeros, — torna-se uma força de erosão para a racionalidade, tanto em sua forma discursiva, que se torna uma comunicação afetiva, como na ação racional, que se rebaixa à ação inteligente:

A racionalidade discursiva é ameaçada, hoje, também pela comunicação afetiva. A gente se deixa afetar demais por informações que se seguem apressadas umas às outras. Afetos são mais rápidos do que a racionalidade. Em uma comunicação afetiva, não prevalecem os melhores argumentos, mas as informações com maior potencial de estimular. Desse modo, *fake news*, notícias falsas, geram mais atenção do que fatos. Um único tuíte que contenha *fake news* ou fragmentos de informação descontextualizadas é possivelmente mais efetivo do que um argumento fundamentado (HAN, 2022b, p. 37).

A racionalidade também requer tempo. Decisões racionais são construídas a longo prazo. Uma reflexão as precede que se estende para além do momento no passado e no futuro. Essa extensão temporal caracteriza a racionalidade. Na sociedade da informação, simplesmente não temos tempo para ação racional (HAN, 2022b, p. 36).

A coação da comunicação acelerada nos priva da racionalidade. Sob pressão de tempo, acabamos escolhendo pela inteligência. A inteligência tem toda uma outra temporalidade. A ação inteligente se orienta a soluções e resultados de curto prazo. Assim nota Luhmann, com razão: “em uma sociedade da informação, não se pode mais falar de comportamento racional, mas, no melhor dos casos, de comportamento inteligente” (HAN, 2022b, p. 36-37).

Ora, a democracia, assim como muito do que faz parte da *res publica*, tem uma temporalidade longa. Por exemplo, obras de infraestrutura podem durar anos, até décadas, projetam-se no tempo para o bem-estar futuro. Políticas públicas são criadas para perdurar no tempo levando ao futuro uma visão de bem-estar coletivo de longo prazo pensada e iniciada no passado, que será revisada constantemente conforme ocorram mudanças das condições materiais. Os próprios processos democráticos são lentos porque envolvem discurso, embate de ideias e projetos políticos distintos e a busca por consensos que beneficiem a maioria.

Um ótimo exemplo disso é o PNE, uma política pública projetada para ultrapassar mandatos e perdurar por 10 anos. Não é de se admirar que tenha avançado muito as condições da educação com suas metas. Infelizmente, também não é surpreendente que nosso primeiro presidente do regime da informação, assim como o presidente golpista que o precedeu, tenham contribuído quase nada para esse avanço e permitido com suas políticas neoliberais, — de austeridade (que como vimos, são armadilhas neoliberais para o enfraquecimento do Estado) e de descaso com a educação pública, — que algumas metas retrocedessem¹, sem mencionar o desmonte do INEP que monitora a educação brasileira e conseqüentemente as metas no PNE².

Já que fizemos uma digressão pela educação, aproveitamos para dizer que essa fragmentação do tempo impacta negativamente o processo educacional que também é lento, assim como o processo do saber:

Essa crise [da democracia no regime de informação] se inicia já no âmbito cognitivo. Informações têm um espaço de tempo muito estreito de atualidade. Falta-lhes a estabilidade temporal, pois vivem no “estímulo da surpresa”. Em virtude de sua instabilidade temporal, fragmentam a percepção. Rompem a realidade em uma “vertigem permanente de atualidade”. Não é possível demorar em informações. A coação de aceleração inerente às informações recalca as práticas de tempo intensivo, cognitivas, como saber, experiência e compreensão (HAN, 2022b, p. 35).

A faceta eleitoral da democracia é uma das mais afetadas pelo regime de informação. Para entender isso, se faz necessário reconhecer que

o regime disciplinar tinha à disposição apenas informações demográficas que lhe permitiam uma biopolítica. O regime da informação, por sua vez, tem acesso a informações psicográficas que utiliza para a psicopolítica (HAN, 2022b, p. 38-39).

Em outras palavras, estamos perfilados em um nível individual, não no nível demográfico (de massa), e as tecnologias de comunicação são capazes de levar isso em

¹ Fonte: A última década na educação brasileira e o fracasso do PNE. Disponível em: <<https://diplomatieque.org.br/a-ultima-decada-na-educacao-brasileira-e-o-fracasso-do-pne/>>. Acesso em novembro de 2024.

² Fonte: Nota Técnica 004/2022 do gabinete compartilhado. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1saofJOXBOQF7vEbLvGAd0Et-3imqNEjo/view>>. Acesso em novembro de 2024.

consideração e nos influenciar individualmente (não como grupo). Essa influência tem, como já colocamos antes, características pré-reflexivas, pulsionais e emotivas:

A psicométrica é uma ferramenta ideal para o marketing político psicopolítico. A assim chamada microtargeting, a focalização micro, se vale da caracterização de perfil psicométrica. Tendo os psicogramas dos eleitores como base, essas propagandas personalizadas são filtradas nas mídias sociais. O comportamento eleitoral é influenciado, assim como o comportamento do consumo, em níveis inconscientes. A infocracia impulsionada por dados mina o processo democrático que pressupõe autonomia e liberdade de vontade (HAN, 2022b, p. 39).

As ferramentas para alcançar esse patamar de persuasão eleitoral são diversas, mas elas começam com esse “microtargeting” realizado pelos capitalistas de vigilância no uso das tecnologias do dia a dia baseadas em suas plataformas informacionais e de comunicação:

A psicométrica, também chamada de psicografia, é um procedimento impulsionado por dados para a produção de um perfil de personalidade. O profiling (a caracterização de perfil) psicométrico torna possível prever melhor o comportamento de uma pessoa do que um amigo ou parceiro poderia. Com uma quantidade suficiente de dados, é possível até mesmo gerar informações que excedem aquilo que sabemos de nós mesmos. O smartphone é um aparato de gravação psicométrica que alimentamos com dados dia a dia, hora a hora até. Com ele, a personalidade de seu usuário pode ser computada com exatidão (HAN, 2022b, p. 38).

Han (2022b) diz que “na infocracia, informações são utilizadas como armas” (p. 43), e após os perfilamento dos eleitores liberam-se as armas principais do regime de informação:

As guerras de informação são hoje conduzidas com todos os meios técnicos e psicológicos imagináveis. Nos Estados Unidos e no Canadá, os eleitores recebem ligações de robôs e são inundados com notícias falsas. Exércitos de trolls intervêm nas campanhas eleitorais ao propagarem fake news e teorias da conspiração calculadas. Bots sociais, contas-fake autônomas nas mídias sociais, se passam por pessoas de verdade e postam, tuítam, curtem e compartilham. Propagam fake news, calúnias e comentários de ódio. Substituí-se, portanto, cidadãos por robôs. Fabricam massivamente votos [...] a preço de custo zero que geram [...] a atmosfera, o ambiente. Distorcem massivamente os debates políticos. Inflam também os números de seguidores de maneira artificial e simulam, com isso, um poder de uma opinião que não existe. Com seus tuítes e comentários, podem alterar o ambiente das opiniões nas mídias sociais em uma direção desejada (HAN, 2022b, p. 42-43).

Acabamos de ver esse cenário com mais uma eleição de Donald Trump nos Estados Unidos. Ele é essencialmente um candidato do regime de informação. Tanto candidatos como eleitores, sem perceber, acabam manipulados por esse processo no qual máquinas e algoritmos se confundem com o público e confundem a opinião pública.

Os eleitores ficam expostos inconscientemente a essa influência. Ao se orientarem pelo ambiente das redes, os políticos acabam influenciados diretamente por bots sociais em suas decisões políticas. A democracia está em perigo onde quer que cidadãos interajam com robôs de opinião, se deixando manipular por eles, onde quer que operadores, cuja procedência e motivos são completamente ocultos, interfiram e se intrometam nos debates políticos. Na campanha eleitoral como guerra de informação, não são os melhores argumentos que prevalecem, mas algoritmos inteligentes. Nessa infocracia, nessa guerra da informação, não há lugar para o discurso (HAN, 2022b, p. 43).

Essencialmente é uma guerra entre a verdade (ou até mesmo a mentira), que tem características de longo prazo e estabilidade temporal, contra “inverdades efêmeras”, que diferentemente das mentiras, ancoradas nas verdades por uma tensão dialética, promovem um universo fantasioso e imaginário em constante mutação onde qualquer informação vale e tem efeito imediato e irremediável. Essa realidade pressagiaria o fim da democracia.

A democracia é lenta, prolixa e tediosa. A propagação viral de informações, a infodemia, prejudica, assim, de modo massivo o processo democrático. Argumentos e fundamentações não cabem em tuítes ou memes que se propagam e multiplicam em velocidade viral. A coerência lógica que caracteriza o discurso é estranha à mídia viral. Informações têm sua própria lógica, sua própria temporalidade, sua própria dignidade para além da verdade e da mentira. Fake news também são, num primeiro momento, informações. Antes de instaurar o processo de verificação, já tiveram todo efeito. Informações ultrapassam num piscar de olhos a verdade e esta não lhes pode alcançar. Está condenada ao fracasso, portanto, a tentativa de, com a verdade, querer lutar contra a infodemia. Esta é resistente à verdade (HAN, 2022b, p. 45-46).

A Infocracia aparece, impulsionada pelo dataísmo, como a sucessora da democracia.

O movimento dataísta é requeentado, propostas de criação de modelos computacionais que explicassem a totalidade da natureza e da sociedade existem desde antes de 1950. O movimento cibernético cuja gênese foi o livro *Cybernetics: Or Control and Communication in the Animal and the Machine* de 1948 já colocava a natureza e a humanidade como parte de um sistema fechado, regulado e previsível, que poderia ser explicado de forma algorítmica e por dados, no entanto, (similar a uma Terra-plana da época) a ideia se provou cada vez mais absurda quanto mais tentou-se prová-la por métodos científicos.

Ora, por mais sofisticado que seja o modelo que preveja nossos comportamentos é óbvio que a sociedade com um todo contém parâmetros não quantificáveis, comportamentos individuais inexplicáveis (impensáveis até), e não é apenas a soma da totalidade de indivíduos. No entanto, a crença dos dataístas é que

o Data-Mining, a mineração de dados, por meio do Big Data e da inteligência artificial, descobre soluções otimizadas para problemas e conflitos

de uma sociedade compreendida como sistema social calculável, sendo vantajoso para todos os participantes às quais estes, no entanto, não chegariam devido à sua capacidade limitada de processar informações. O Big Data e a inteligência artificial encontram, portanto, decisões inteligentes, até mesmo mais racionais do que indivíduos humanos com sua capacidade limitada de processar grandes quantidades de informação (HAN, 2022b, p. 68-69).

Nos culpam triplamente, uma pela nossa limitada capacidade de processamento se comparados com as máquinas; por não aceitarmos uma plena transparência da vida abstendo-nos completamente do espaço privado; e por não permitirmos que a sociedade seja guiada por técnicos ao invés de políticos.

Da perspectiva dataísta, a democracia partidária não existirá mais no futuro próximo. Dará lugar à infocracia como pós-democracia digital. Políticos serão substituídos por especialistas e técnicos informáticos, que passarão a administrar a sociedade para além de pressupostos ideológicos e independentes de interesses do poder. A política será substituída pelo management impulsionado por dados do sistema (HAN, 2022b, p. 71).

Em outras palavras, querem que a sociedade torne-se uma distopia tecnicista regida por máquinas que ao misturar infocracia e psicopolítica adquirem características de uma amálgama sinistra entre **1984** e **Admirável Mundo Novo**. E nesse novo sistema, a verdade se desfaz e não atinge mais os corações ansiosos por mudança, o prognóstico é sombrio:

No estado totalitário, construído na base de uma mentira total, dizer a verdade é um ato revolucionário. [...] Na sociedade pós-factual da informação, por sua vez, o pathos da verdade não leva a absolutamente nada. Perde-se em ruído da informação. A verdade decai em poeira de informação levada pelo vento digital. Terá sido um breve episódio (HAN, 2022b, p. 107).

2.3 O Indivíduo da Positividade Psicopolítica

Se os dataístas serão bem-sucedidos em seu projeto ou não, se a Infocracia será de fato a pós-democracia, só o tempo dirá, no entanto, é fato que o regime de informação e sua psicopolítica já moldam profundamente o comportamento e o *ethos* social.

Quando dissemos acima que o indivíduo mercadoria procura se mostrar, — ou como citamos a partir da obra de Han: “supõe-se livre, autêntico e criativo [...] produz-se e se performa”, — isso significa que o “ser visto” torna-se pressuposto existencial, impulsionado pelas redes sociais digitais.

O “penso, logo existo” de Descartes dá lugar ao “sou visto, logo existo”, resultado de um processo de substituição da criação de identidade individual, — pelo pensamento,

pelas experiências, pelo discurso, pela ideologia e pela ação política, pela coletividade e tensão com opostos, que nos distinguiam, — para o consumo.

No entanto, quando o algoritmo dita o consumo, todos se homogenizam. O narcisismo, inerente ao precisar ser visto, torna-se desesperado por autenticidade e realização. Entregam-se ao *inconsciente social*, — que há tempos se vê cooptado pelos ideais neoliberais, — e confundem realização com a maximização da própria produtividade, também confundem autenticidade com o falacioso “empreendedorismo de si mesmo”, e com a liberdade que tudo pode.

A compulsão por autenticidade compele o eu a produzir a si mesmo. A autenticidade é, em última instância, a forma de produção neoliberal do si. Ela faz de todos produtores de si mesmos. O eu como empreendedor de si mesmo produz a si, performa a si mesmo, e oferece a si mesmo como mercadoria. A autenticidade é um ponto de venda (HAN, 2022a, p. 37-38).

Ela surge em toda propaganda do neoliberalismo com uma roupagem emancipatória. Ser autêntico significa ser livre de modelos de expressão e comportamento pré-definidos, prescritos de fora [de nós]. Dela parte a compulsão de ser igual apenas a si mesmo, de se definir apenas por si mesmo; sim, de ser autor e inventor de si mesmo. O imperativo da autenticidade desenvolve uma compulsão por si, uma compulsão de se questionar, se escutar, se espiar, se cercear. Ele acentua, assim, a autorreferência narcísica (HAN, 2022a, p. 37).

Há um paradoxo: justamente na busca por autenticidade encontramos conformidade e uniformização. Afinal, nossa liberdade de escolha é bem menor do que imaginamos: as pessoas são induzidas à autenticidade, às redes digitais, ao consumo, à produção de dados, a um sem-número de ideais virtuais (de beleza, lugares para frequentar, de comportamento, de viagem etc.).

Arriscamos dizer que o termo “gado” aplica-se às populações de hoje melhor do que na cultura de massas, que procurava justamente por isso. O gado-informacional-digital é homogêneo e, como seus irmãos animais, supõe-se livre e pleno até a chegada ao abatedouro. Pelo menos, o gado-humano pode tomar consciência de suas condições materiais e tentar fugir ou lutar contra elas.

Hoje, todos querem ser diferentes do outro. Mas, nesse querer-ser-diferente, o igual se perpetua. Aqui, estamos lidando com uma conformidade de nível superior. O ser igual se afirma por meio do ser diferente. A autenticidade do ser diferente impõe até mesmo de maneira mais eficiente a conformidade do que a uniformização repressiva (HAN, 2022a, p. 38).

A equiparação inerente da comparação entre o *eu* e *todos os outros* em busca da garantia de autenticidade reforça ainda mais a homogenização excluindo a possibilidade do sujeito alteritário (aquele verdadeiramente distinto de mim), permite-se apenas sujeitos diversos (diferentes), encarados como mercados de nicho.

O esforço pela autenticidade de ser igual apenas a si mesmo desencadeia uma comparação permanente com o outro. A lógica do equi-parar faz o ser-outro se inverter no ser-igual. Assim, a autenticidade do ser diferente consolida a conformidade social. Ela permite apenas as diferenças conformes ao sistema; a saber, a diversidade. A diversidade como termo neoliberal é um recurso que se deixa explorar. Assim, ela é oposta à alteridade, que se furta a toda utilização econômica (HAN, 2022a, p. 38).

Conforme o narcisismo e a busca por autenticidade se aprofundam, o outro torna-se cada vez mais um “não-eu-igual-a-mim” do que um sujeito alteritário. Sem a alteridade, é reduzido ao seu valor percebido para o *eu* (oriundo da lógica consumista neoliberal) e torna-se meio para os fins desse *eu* e não fim em si mesmo. Aprofunda-se uma visão utilitarista do ser humano e aqueles que falham em mostrar seu valor, ou conflitam com o *eu*, são expulsos da convivência (bloqueados / cancelados / ignorados).

O desvanecimento das habilidades de sociabilidade é reforçado e acelerado pela tendência, inspirada no estilo de vida consumista dominante, a tratar os outros seres humanos como objetos de consumo e a julgá-los, segundo o padrão desses objetos, pelo volume de prazer que provavelmente oferecem e em termos de seu “valor monetário”. [...] Nesse processo, os valores intrínsecos dos outros como seres humanos singulares (e assim também a preocupação com eles por si mesmos, e por essa singularidade) estão quase desaparecendo de vista (BAUMAN, 2021, p. 45).

O sujeito narcisista percebe o mundo apenas como sombras de si mesmo. A consequência fatal: o outro desaparece. As fronteiras entre o si e o outro se dissipam. O si se difunde e se torna difuso. O eu se afoga no si. [...] A autorreferência excessiva e narcisista produz [...] um sentimento de vazio (HAN, 2022a, p. 40-41).

Ora, já havíamos visto que os fundamentos do discurso se erodem, pois há uma crise factual, uma crise da verdade. Agora vemos uma crise do coletivo e da sociabilidade, provocada pelo eu narcisista e consumista, sozinho, sujeito único no mundo, enquanto percebe o outro como meio para seus fins.

Essa também é uma crise do amor, seja ele o *eros* que ama ao outro, seja ele aquele “amor ao próximo” da religião, — cujo grande ensinamento está em tomar o próximo como aquele que não é o igual, mas justamente o mais radicalmente diferente, uma lição que extrapola a tolerância, — ambos são relegados em benefício de um narcisismo patológico, solitário, depressivo, que se confunde muitas vezes, erroneamente, com amor-próprio.

O imperativo da autenticidade produz uma compulsão narcísica. O narcisismo não é idêntico ao saudável amor-próprio, que não tem nada de patológico. O amor-próprio não exclui o amor pelo outro. O narcisista, em contrapartida, é cego frente ao outro. O outro é dobrado até que o ego se reconheça nele (HAN, 2022a, p. 40).

Bauman (2021) alertava para a fragilização dos laços amorosos há tempos, bem como diminuição da vontade de construir um projeto de vida de longo prazo. Desistir do outro facilmente já se tornava observável, vítima do fato inegável que ao estar com o outro e ao fazer planos com ele, abdicamos de parte da nossa liberdade (o pecado capital na narrativa neoliberal).

numa cultura consumista como a nossa, que favorece o produto pronto para uso imediato, o prazer passageiro, a satisfação instantânea, resultados que não exijam esforços prolongados, receitas testadas, garantias de seguro total e devolução do dinheiro (p. 11).

O sociólogo chamava os relacionamentos da pós-modernidade de “relações de bolso”:

Uma relação de bolso bem sucedida [...] é doce e de curta duração. Podemos supor que seja doce porque tem curta duração, e que sua doçura se abrigue precisamente naquela reconfortante consciência de que você não precisa sair do seu caminho nem se desdobrar para mantê-la intacta por um tempo maior. De fato, você não precisa fazer nada para aproveitá-la. Uma “relação de bolso” é a encarnação da instantaneidade e da disponibilidade (BAUMAN, 2021, p. 45).

Ora, não por acaso o sujeito da positividade recorre cada vez mais aos relacionamentos de uma noite de Tinder (outro serviço parasitário), — que como a maioria dos serviços do regime de informação é atópico, reúne as possibilidades de afetos de acordo com distâncias pré-programadas que se tornam transparentes e funciona na acronia do imediato, no máximo com uma temporalidade do *agora* até o *hoje à noite* —, também não é de se admirar que nesse contexto, especialmente se adicionarmos ideais beleza e expectativas dignas de consumistas-de-parceiros, que muitos recorram ao *DIY* da pornografia e abandonem por completo o Eros em favor do Narciso, ou em outras palavras, o amor pelo produto-sexual, que se consome sozinho e movimenta mais uma indústria bilionária de intangíveis.

A ausência de distância promovida pelas redes digitais, desfaz a proximidade: a proximidade se dá em tensão dialética com a distância, se some a distância, some a proximidade.

Assim, foca-se no digital onde há muitos amigos, mas não se encontra mais nenhum. Há a ilusão de proximidade, mas estamos mais distantes que nunca. Os relacionamentos digitais são relacionamentos entre indivíduos solitários, cada um no seu canto, incapazes de superar a solidão. Os relacionamentos amorosos assumem a mesma característica: distantes (sem envolvimento) e efêmeros. Até a fotografia transmuta-se em *selfie* e exclui o outro:

O vício de *selfie* tem pouco a ver com o amor-próprio. Ele não é senão o andar vazio do eu narcisista isolado. Em vista do vazio interno, se visa, em vão, a se produzir a si mesmo. Apenas o vazio se reproduz. *Selfies* são o si em formas vazias. O vício de *selfie* acentua o sentimento de vazio. Não o amor-próprio, mas a autorreferência narcísica leva a ele. *Selfies* são belas e lisas superfícies de um si esvaziado e inseguro. Para escapar do vazio aflitivo hoje se recorre ou à lâmina de barbear ou ao smartphone (HAN, 2022a, p. 46).

Na falta de balizadores relevantes de identidade, cada vez mais nossos sonhos confundem-se com metas quantitativas, nosso estilo de vida é ditado por *coaches* e *influencers*. Pessoas se deixam levar pelos mais diversos aspectos como criadores de identidade, como aqueles que assumem a parte como sendo o todo (gênero, etnicidade, orientação sexual, restrições alimentares autoimpostas etc.), o consumo de determinadas coisas, até as mais delirantes teorias de conspiração.

Esses “balizadores relevantes de identidade” são justamente os outros que não são iguais a nós. Aqueles pelos quais reforçamos nossa identidade pela tensão com o oposto (ou radicalmente diferente) ou nos espelhamos por enxergar virtudes na forma de ser do outro. Seja um ou outro, é certo que no processo haverá conflito (inerente a negatividade do outro e em crise na positividade):

A depressão como resultado se apoia[...] na relação perdida com o conflito. A cultura atual do desempenho e da otimização não permite nenhum trabalho sobre o conflito, pois esse trabalho demanda tempo (HAN, 2022a, p. 45).

[...]

Conflitos não são destrutivos. Eles têm um lado construtivo. Só de conflitos surgem relações e identidades estáveis. A pessoa cresce e amadurece por meio do trabalho sobre o conflito. O sedutor na fenda é que ela desfaz tensões destrutivas acumuladas sem o trabalho sobre o conflito, que demanda muito tempo (*idem*).

O que a lógica neoliberal e dataísta espera de todos é que nos assemelhemos, cada vez mais, com máquinas:

O sujeito do desempenho atual conhece apenas dois estados: funcionar ou falhar. Nisso ele se assemelha a máquinas. Também máquinas não conhecem nenhum conflito. Ou elas funcionam sem impedimentos ou elas estão quebradas (HAN, 2022c, p. 45).

Também é uma característica “desejável” que os sujeitos do regime de informação sejam capazes de *multitasking* como as máquinas. Que não apenas fragmenta a atenção, com representa um retrocesso na humanização:

O excesso de positividade se manifesta também como excesso de estímulos, informações e impulsos. Modifica radicalmente a estrutura e economia da atenção. Com isso se fragmenta e destrói a atenção. Também a

crescente sobrecarga de trabalho torna necessária uma técnica específica relacionada ao tempo e à atenção, que tem efeitos novamente na estrutura da atenção. A técnica temporal e de atenção multitasking (multitarefa) não representa nenhum progresso civilizatório. A multitarefa não é uma capacidade para a qual só seria capaz o homem na sociedade trabalhista e de informação pós-moderna. Trata-se antes de um retrocesso. A multitarefa está amplamente disseminada entre os animais em estado selvagem. Trata-se de uma técnica de atenção, indispensável para sobreviver na vida selvagem (HAN, 2022c, p. 31-32).

Talvez não seja por acaso que os neoliberais costumam chamar o ambiente corporativo de “selva”:

Na vida selvagem, o animal está obrigado a dividir sua atenção em diversas atividades. Por isso, não é capaz de aprofundamento contemplativo [...]. O animal não pode mergulhar contemplativamente no que tem diante de si, pois tem de elaborar ao mesmo tempo o que tem atrás de si. (HAN, 2022c, p. 32).

O maior problema é que boa parte do que é intrinsecamente humano, como o pensamento, a cultura, as artes, a música, a formação do conhecimento etc. são atividades dependentes de uma atenção concentrada, profunda, contemplativa, até mesmo de um ócio que é muitas vezes germen da criatividade.

Não apenas a multitarefa, mas também atividades como jogos de computador geram uma atenção ampla, mas rasa, que se assemelha à atenção de um animal selvagem. As mais recentes evoluções sociais e a mudança de estrutura da atenção aproximam cada vez mais a sociedade humana da vida selvagem. Entrementes, o assédio moral, por exemplo, alcança uma desproporção pandêmica. E visto que ele tem uma tolerância bem pequena para o tédio, também não admite aquele tédio profundo que não deixa de ser importante para um processo criativo (HAN, 2022c, p. 32).

Esse aspecto tem sérias implicações na vida do estudante e nas estratégias pedagógicas da escola, o que veremos mais à frente.

2.4 Positividade e Negatividade

Aparecem várias vezes nesse capítulo os termos positividade e negatividade, também seguiremos com eles nos demais capítulos. Tentemos delimitar um pouco melhor esses conceitos, que já se complicam pelas duas palavras se confundirem com juízos de valor, com bem ou mal.

A negatividade está intimamente ligada ao que é distinto, o que vem de fora, ao conflito, à imposição, ao dever, à violência do outro, à dor infligida pelo outro e a tudo aquilo que nos provoca uma resposta defensiva instintiva (imunológica). A forma de dominação das sociedades da negatividade é o regime disciplinar que mencionamos algumas vezes

no começo do capítulo, um regime de coação forçada, marcado por presídios, manicômios, quartéis e fábricas.

A negatividade também está ligada à potência negativa, a do escolher não-fazer:

Há duas formas de potência. A potência positiva é a potência de fazer alguma coisa. A potência negativa, ao contrário, é a potência de não fazer[...]. A potência negativa supera a positividade, que está presa em alguma coisa. É uma potência de não fazer. Se, desprovidos da potência negativa de não perceber, possuíssemos apenas a potência positiva de perceber algo, a percepção estaria irremediavelmente exposta a todos os estímulos e impulsos insistentes e intrusivos. Então não seria possível haver qualquer “ação do espírito”. Se possuíssemos apenas a potência de fazer algo e não tivéssemos a potência de não fazer, incorreríamos numa hiperatividade fatal. Se tivéssemos apenas a potência de pensar algo, o pensamento estaria disperso numa quantidade infinita de objetos. Seria impossível haver reflexão, pois a potência positiva, o excesso de positividade, só admite o continuar pensando (HAN, 2022c, 57-58).

Essas palavras de Han são especialmente interessantes, pois ilustram bem como nosso mundo está pobre de negatividade (de potência negativa). Todos os hiper-alguma-coisa, — hiperconectividade, hipercomunicação, hiperatenção etc. — são indícios de positividade. Os excessos (ou obesidades, como Han coloca), tão marcantes na sociedade contemporânea, ocorrem justamente da fragilização da potência negativa. Também decorre da positividade a incapacidade de “parar e refletir”, que aprofunda problemas que já descrevemos de *fake news* e desinformação até a construção do conhecimento e do discurso racional.

Essa mudança de sociedades marcadas pela negatividade para sociedades da positividade não é coincidência, mas uma consequência dos desejos neoliberais. A ótica e a narrativa neoliberais não se encaixam perfeitamente em tudo isso por acaso, elas são a causa desses efeitos. Se na sociedade industrial era fundamental que houvesse uma adequação do homem ao seu lugar social, garantida pela imposição (negatividade), no capitalismo de serviços (especialmente no regime de informação) deseja-se um homem polivalente que se refaz conforme mudam as regras do jogo na velocidade dos mercados globais.

Com quanto mais frequência se troca de identidade, tanto mais se impulsiona a produção. A sociedade disciplinar industrial depende de uma identidade firme e imutável, enquanto que a sociedade do desempenho não industrial necessita de uma pessoa flexível, para poder aumentar a produção (HAN, 2022c, p. 97).

Não podemos perder de vista que a negatividade leva a impulsos de rebelião, de rebeldia, de resistência, inerentes à exploração e à opressão pelo outro (especialmente na luta de classes). Justamente por esses impulsos, quando há uma correlação de forças, vemos nas sociedades da negatividade avanços em termos de direitos, especialmente

trabalhistas, quando os trabalhadores desenvolvem a consciência de classes, se unem e se organizam politicamente.

Na positividade veremos o oposto. O neoliberalismo prega o empreendedorismo de si e emprega estratégias de precarização do trabalho e de dissolução de direitos trabalhistas. Ao superar a exploração da negatividade, colocando na cabeça das pessoas que é necessário se auto-explorar, atinge um patamar de produtividade impensável (com grandes custos para a saúde mental dos trabalhadores).

A coação (assim como a exploração) permanecem, apenas se deslocam, do *outro* para o *si mesmo*:

O sujeito de desempenho pós-moderno não está submisso a ninguém. Propriamente falando, não é mais sujeito, uma vez que esse conceito se caracteriza pela submissão [...]. Ele se positiva, liberta-se para um projeto. A mudança de sujeito para projeto, porém, não suprime as coações. Em lugar da coação estranha, surge a autocoação, que se apresenta como liberdade. Essa evolução está estreitamente ligada com as relações de produção capitalistas. A partir de um certo nível de produção, a autoexploração é essencialmente mais eficiente, muito mais produtiva que a exploração estranha, visto que caminha de mãos dadas com o sentimento da liberdade. A sociedade de desempenho é uma sociedade de autoexploração. O sujeito de desempenho explora a si mesmo, até consumir-se completamente (burnout). Ele desenvolve nesse processo uma autoagressividade, que não raro se agudiza e desemboca num suicídio. O projeto se mostra como um projétil, que o sujeito de desempenho direciona contra si mesmo (HAN, 2022c, p. 101).

Na lógica das metas auto-impostas não se encontra fim, nem gratificação, encontra-se apenas mais depressão:

O sentimento de ter alcançado uma meta definitiva jamais se instaura. Não é que o sujeito narcisista não queira chegar a alcançar a meta. Ao contrário, não é capaz de chegar à conclusão. A coação de desempenho força-o a produzir cada vez mais. Assim, jamais alcança um ponto de repouso da gratificação. Vive constantemente num sentimento de carência e de culpa. E visto que, em última instância, está concorrendo consigo mesmo, procura superar a si mesmo até sucumbir. Sofre um colapso psíquico, que se chama de burnout (esgotamento). O sujeito do desempenho se realiza na morte. Realizar-se e autodestruir-se, aqui, coincidem.

Não é surpreendente que normalizamos frases como “todos deveriam fazer terapia” nos dias hoje. Estamos deprimidos e ansiosos por um narcisismo carente de *likes*, exaustos e esgotados pela busca infinita de metas auto-impostas que quando atingidas apenas crescem mais, isolados dos outros e solitários, vivendo uma crise da escuta ativa que mina a possibilidade de diálogo e as lutas políticas estão cada vez mais fragmentadas e sectárias. Nos resta pagar para sermos ouvidos e buscar algum conforto no bem-estar-mental-como-serviço.

Entendemos que a crise de identidade também perpassa uma crise de natureza ontológica. Nossa razão de existir sempre foi um dilema filosófico importante, mas hoje, mas do que nunca, ela se confunde com consumo, com performance, com satisfação de prazeres e com toda a sorte de coisas rápidas e superficiais do regime de informação.

Freire (2014a), baseado na premissa cristã de retorno ao Criador, elege o ser-mais como vocação ontológica. Um ser-mais que envolve o desvelamento crítico do mundo, com o outro (não-igual-a-mim), pelo diálogo, com o objetivo de atuar de forma crítica, refletida e transformadora no mundo.

Figurativamente chamava necrófilo o opressor que procurava impedir que o oprimido perseguisse sua vocação ontológica, afinal, se tiram sua razão de viver, seria o mesmo que estar morto. Esse era um fenômeno intimamente ligado com a sociedade de negatividade, especialmente aquelas que extremavam a negatividade para sua forma totalitária.

Na positividade, como acabamos de ver, a figura se inverte, ao imaginarmos ser a produtividade nossa vocação ontológica, perseguimo-na cegamente, com todas as nossas forças, levando corpos e mentes ao limite do esgotamento, decorre, na melhor das hipóteses a depressão, na pior, o suicídio. Quando a psicopolítica domina as mentes, a força necrófila atua de dentro de si mesmo e não mais de fora como era na negatividade.

Essa lógica tem atacado implacavelmente os jovens elevando indicadores de transtornos como TDAH, *borderline*, ansiedade, depressão, infelicidade, sensação de isolamento etc. e tem aumentado drasticamente a quantidade de suicídios entre crianças e adolescentes. Trataremos desse assunto em seguida no capítulo 3.

3 O JOVEM NO REGIME DE INFORMAÇÃO

O capítulo anterior se dedicou à descrição da superestrutura social oriunda das ideias neoliberais e da nova forma de capitalismo de vigilância que descrevemos no capítulo 1.

Neste capítulo, olharemos o que esperar dos jovens em termos psicológicos e comportamentais quando ele se expõe à dominação do regime de informação, que argumentaremos estar particularmente focado neles, para entendermos como isso influenciará qualquer proposição curricular na contemporaneidade.

Jonathan Haidt fez um levantamento bastante interessante de dados em seu livro **Geração Ansiosa**, que nos parece evidenciar na prática o que vimos na teoria de Han e Bauman no capítulo anterior, explicitando como o capitalismo de vigilância afeta profundamente as gerações mais jovens que aderem às redes sociais ainda muito jovens.

Antes de irmos para os dados, vamos abordar o que é o virtual para Haidt e quais as características dessas redes:

Quando falo de “mundo virtual”, estou me referindo a relacionamentos e interações sociais representados por quatro traços característicos há apenas algumas décadas:

1. São descorporificados, ou seja, nenhum corpo é necessário, basta a linguagem. A outra parte pode ser (e já é) uma inteligência artificial (IA)
2. São altamente assíncronos, ou seja, acontecem através de publicações baseadas em textos e comentários. (já uma ligação por vídeo é síncrona.)
3. Envolvem um número substancial de comunicações um para muitos, transmitindo para um público potencialmente vasto. Múltiplas interações podem ocorrer em paralelo.
4. Ocorrem dentro de comunidades sem custo de entrada e saída, de modo que as pessoas podem simplesmente bloquear outras ou sair quando não estão satisfeitas. Em geral, comunidades têm vida curta e os relacionamentos muitas vezes são descartáveis. (HAIDT, 2024, p. 18)

O autor as opõe ao mundo real, pois esse teria características distintas:

Quando falo “mundo real”, estou me referindo a relacionamentos e interações sociais caracterizados por quatro traços característicos há milhões de anos:

1. São corporificados, ou seja, usamos nosso corpo para nos comunicar, temos consciência do corpo dos outros e respondemos ao corpo dos outros de modo tanto consciente quanto inconsciente.
2. São síncronos, ou seja, acontecem ao mesmo tempo, com sutilezas relacionadas a *timing* e revezamento.

3. Envolvem primariamente comunicação um para um ou um para alguns, com apenas uma interação acontecendo em determinado momento.
4. Ocorrem dentro de comunidades com custo de entrada e saída, de modo que as pessoas se sentem fortemente motivadas a investir em relacionamentos e a se reconciliarem umas com as outras em caso de rachas.

Essa definição de virtual está em conformidade com o que vimos no capítulo anterior, considera uma atopia (ausência de espaço); acronia (ausência de tempo), representada pelo conceito de assincronicidade; e a fragilidade de relacionamentos como vimos quando descrevíamos o narcisismo.

O grande teórico da comunicação Marshall McLuhan, disse a célebre frase:

In a culture like ours, long accustomed to splitting and dividing all things as a means of control, it is sometimes a bit of a shock to be reminded that, in operational and practical fact, the medium is the message. This is merely to say that the personal and social consequences of any medium — that is, of any extension of ourselves — result from the new scale that is introduced into our affairs by each extension of ourselves, or by any new technology. (MCLUHAN, 1994, p. 7)

Isso nunca foi tão verdadeiro e tão complexo como é hoje. As mídias do passado geralmente tinham regras relativamente bem conhecidas e fixas. Novas mídias traziam novos desafios e análises, mas, em tempo, eram entendidas e a forma como influenciavam a mensagem era explicitada.

As mídias digitais são um meio complexo, mutante e possuem, segundo Haidt (2024),

pelo menos quatro características comuns às plataformas: *perfis de usuários* (usuários podem criar perfis individuais onde compartilhar informações pessoais e interesses), *conteúdo gerado por usuários* (usuários podem criar e compartilhar para uma ampla audiência diversos conteúdos, incluindo textos, fotos, vídeos e links), *networking* (usuários podem se conectar com outros usuários, seguindo seu perfil, ficando amigos ou participando dos mesmos grupos) e *interatividade* (usuários interagem uns com os outros e com o conteúdo que compartilham; interações podem incluir curtir, comentar, compartilhar ou mandar mensagem privada) (p. 140-141).

Observe como essas características retroalimentam o narcisismo: o perfil é a prateleira do humano-mercadoria, sua embalagem; o conteúdo é a propaganda de suas ideias e qualidades, no qual o lado ruim se oculta e o lado bom se destaca, — a não ser quando o nicho que se almeja atingir ressona mais com o ruim, do que com o lado bom: há uma série de perfis baseados na tragédia que é o viver —; *networking* estabelece as relações de consumo (quem eu consumo, quem me consome), ou, em outras palavras, quem (ou quantos) desejo que me veja para alimentar minha necessidade narcisista de ser visto; e por fim, a interatividade é o alimento do narcisismo, a droga viciante que condiciona o

próprio existir narcisista, como já vimos, o “sou visto logo existo” se cristaliza nos *likes*, *comments* e *reposts* das redes.

Haidt reúne uma enorme quantidade de dados que apontam para um ponto de inflexão próximo à 2010 em que diversos indicadores de saúde mental passam a se comportar de forma semelhante ficando cada vez piores muito rapidamente com o passar dos anos. O deslocamento atípico (com relação às tendências anteriores) indica ter havido algo, perto de 2010, que mudou profundamente o cenário.

O autor batiza o fenômeno como “a onda gigante” e aponta que as causas do fenômeno sejam uma “Grande Reconfiguração da Infância” dada pelas redes sociais e os smartphones, que se popularizam na mesma época.

Entre 2010 e 2015, a vida social dos adolescentes americanos foi amplamente transferida para smartphones com acesso contínuo a redes sociais, jogos on-line e outras atividades na internet. Essa Grande Reconfiguração da Infância, argumento, foi a principal razão da onda gigante de transtornos mentais em adolescentes do início da década de 2010 (HAIDT, 2024, p. 58).

A primeira geração de americanos que entraram na puberdade com acesso a smartphones (e a toda a internet) apresenta maiores índices de ansiedade, depressão, automutilação e suicídio. Nós a chamamos de geração Z, e ela veio depois dos millennials, que em sua maior parte já haviam saído da puberdade quando a Grande Reconfiguração teve início, em 2010 (HAIDT, 2024, p. 58-59).

O fenômeno não é visível apenas nos EUA:

O aumento no nível de sofrimento não se limitou aos Estados Unidos. O mesmo padrão é visível mais ou menos na mesma época entre adolescentes de Reino Unido, Canadá e outros países da anglosfera, e nos cinco países nórdicos. A sensação de alienação na escola aumentou depois de 2012 em todo o mundo ocidental (HAIDT, 2024, p. 59).

Inclusive já vemos aumentos similares no suicídio de jovens aqui no Brasil, aumentaram 81%¹ entre 2010 e 2013, mesmo o país estando um pouco atrás na adoção generalizada das tecnologias que Haidt coloca como responsáveis pelo fenômeno:

Nenhuma outra teoria conseguiu explicar por que os índices de ansiedade e depressão aumentaram entre os adolescentes em tantos países, ao mesmo tempo e da mesma maneira. É claro que outros fatores contribuíram para o declínio da saúde mental, porém o agravamento sem precedentes entre 2010 e 2015 não pode ser explicado pela crise financeira mundial ou por quaisquer eventos que tenham ocorrido nos Estados Unidos ou em outros países em particular. (HAIDT, 2024, p. 59).

¹ Fonte: Conselho Federal de Medicina. Disponível em: <<https://portal.cfm.org.br/eventos/taxa-de-suicidio-cresce-43-em-uma-decada-no-brasil>>. Acesso em 23 de outubro de 2024.

Resumimos no quadro 1 o aumento percentual de transtornos psicológicos que Haidt levantou para apoiar sua argumentação:

Quadro 1 – Declínio da saúde mental de Jovens nos EUA desde 2010

Tipo	Em meninos	Em meninas	Referência
Depressão Grave	161%	145%	p. 34
Automutilação (entradas em PS)	48%	188%	p. 42
Suicídio	91%	167%	p. 43
Ansiedade (18-25 anos)	139%	167%	p. 43
Ansiedade (Universitários)	134%		p. 37
Depressão (Universitários)	106%		p. 37
TDAH (Universitários)	72%		p. 37
Bipolaridade (Universitários)	57%		p. 37
Anorexia (Universitários)	100%		p. 37
Vícios (Universitários)	33%		p. 37
Esquizofrenia (Universitários)	67%		p. 37

Fonte: Nossa. A partir de gráficos em Haidt(2024).

Chama atenção nos dados, além da imagem assustadora que pinta, como as meninas são mais afetadas por esse fenômeno, especialmente com relação à automutilação e suicídio.

Segundo Haidt (2024) há quatro razões principais para isso, o autor também explica os motivos pelos quais acredita que as redes sociais sejam mais atrativas para meninas do que para meninos:

A primeira é que elas são mais sensíveis à comparação visual, sobretudo quando outras pessoas elogiam ou criticam sua aparência. Plataformas de rede social orientadas para o visual que se concentram em imagens da própria pessoa são perfeitas para baixar o “sociômetro” (o indicador interno de onde você se encontra em relação aos outros). Meninas também têm maiores chances de apresentar “perfeccionismo socialmente prescrito”, no qual a pessoa tenta corresponder aos padrões impossivelmente altos dos outros ou da sociedade como um todo.

A segunda é a agressão das meninas muitas vezes se expressar em tentativas de prejudicar os relacionamentos e a reputação das outras, enquanto é muito mais provável que a agressão dos meninos seja expressa de maneira física. As redes sociais oferecem às meninas infinitas maneiras de prejudicar os relacionamentos e a reputação das outras.

A terceira razão é meninas e mulheres compartilham emoções com maior facilidade. Quando tudo foi transferido para o on-line e as meninas se viram hiperconectadas, aquelas com ansiedade ou depressão podem ter influenciado muitas outras a desenvolver ansiedade e depressão. Meninas também são mais vulneráveis a transtornos “sociogênicos”, ou seja, transtornos causados por influência social, e não biologicamente.

A quarta razão é a internet ter facilitado a abordagem e a perseguição de meninas e mulheres por parte dos homens, e o mau comportamento sem consequências. Quando adolescentes meninas criam contas em redes sociais, muitas vezes são seguidas e recebem mensagens de homens mais

velhos. Elas também são pressionados por meninos da escola a compartilhar nudes seus.

As redes sociais são uma armadilha que atrai mais as meninas que os meninos. Elas seduzem com a promessa de conexão e comunhão, porém ao multiplicar o número de relacionamentos também reduzem sua qualidade, tornando mais difícil passar um tempo com poucos amigos próximos no mundo real. Esse pode ser o motivo pelo qual a solidão disparou tanto entre as meninas no início da década de 2010, enquanto para os meninos o aumento tenha sido mais gradual.

Para os meninos, nos parece que o autor não chega a conclusões tão claras: coloca como causas uma infância sem riscos, com muita supervisão adulta e pouca autonomia, com pouca oportunidade de fazer besteiras (palavra nossa, não do autor) (p. 111); a migração do mundo real para o digital, em jogos, sites e redes sociais (p. 116); para uma pequena porcentagem (cerca de 7%) os jogos digitais aparecem como vícios (p. 2017); há uma falência da masculinidade e das atividades masculinas ligadas à força física que eram importantes no capitalismo industrial e perdem completamente a importância no capitalismo de serviços no qual habilidades vistas como femininas seriam mais valorizadas fazendo com que meninos tenham maior dificuldade de encontrar seu lugar no mundo (p. 207); a substituição pela pornografia dos relacionamentos reais removendo os riscos e aprendizados que viriam em conjunto com a recompensa nos relacionamentos (p. 218); e o desenvolvimento de uma anomia niilista com relação ao futuro e a vida (p. 204). O autor também cita a síndrome de Peter Pan, na qual os meninos optam por não estudar ou trabalhar e até viver em reclusão, mas ela nos parece mais consequência do que causa.

O trabalho de Haidt tem duas virtudes bastante interessantes, uma delas é a abundância de dados que levanta para descrever a situação e a outra é pensar no problema em termos de “custo de oportunidade”, em outras palavras, o que o jovem perde em estar nas redes tantas horas por dia.

Um desses custos de oportunidade, especialmente na infância, é o próprio brincar, que é cada vez mais substituído pelo celular e desencorajado por adultos a cada geração mais superprotetores:

Pesquisas mostram que o tempo fortuito com amigos despencou nos mesmos anos em que os adolescentes trocaram os celulares básicos pelos smartphones no início da década de 2010 (HAIDT, 2024, p. 69).

O que a criança encontra na rede social é fundamentalmente distinto do que ela encontra no mundo real, com relação ao brincar:

É por isso que o termo “infância baseada no brincar” é central para minha argumentação, por oposição a “infância baseada no celular”. A infância baseada no brincar é aquela em que as crianças passam a maior parte de seu tempo livre brincando com amigos no mundo real, da maneira como

defini na introdução: corporificada, síncrona, um para um ou um para alguns, e em grupos ou comunidades em que há custo de entrada ou de saída, portanto, investimento nas relações (HAIDT, 2024, p. 68).

Assim, fica claro o problema de adolescentes começarem a dedicar a maior parte de suas horas despertados no celular (e outras telas), sozinhos, vendo YouTube na reprodução automática ou rolando sem parar o feed infinito de Instagram, TikTok e outros aplicativos. Essas interações em geral apresentam os traços contrastantes do mundo virtual: são descorporificadas, assíncronas, de um para muitos, e ocorrem ou a sós ou em grupos virtuais de que é fácil entrar e sair (HAIDT, 2024, p. 68-69).

[...] o design viciante dessas plataformas reduz o tempo disponível para o brincar cara a cara no mundo real, a tal ponto que podemos nos referir a smartphones e tablets como inibidores de experiências nas mãos de crianças (HAIDT, 2024, p. 69).

O uso das redes sociais, especificamente, é particularmente o oposto do brincar. Se o brincar é sobre ter um ambiente controlado e seguro (no sentido de haver riscos, mas os danos serem pequenos) onde a criança possa falhar e ser inapta à vontade sem ter vergonha, as redes sociais têm características diametralmente opostas:

Um aspecto-chave do brincar livre é que os erros em geral não acarretam um custo elevado. Todo mundo é desajeitado a princípio, e todo mundo comete erros diariamente (HAIDT, 2024, p. 67-68).

A vida nas plataformas força os jovens a gerenciar sua própria marca, levando em conta as consequências sociais de cada foto, vídeo, comentário ou emoji (HAIDT, 2024, p. 69).

As redes não afetam apenas quem produz conteúdo, mas também quem apenas consome:

Passar o tempo nas redes pode ser prejudicial mesmo para crianças que nunca publicam nada, dada a comparação social crônica, dos padrões de beleza inatingíveis e da quantidade de tempo extraída do restante da vida (HAIDT, 2024, p. 69).

Observe a conexão com aquele conceito de equiparação de Han, que citamos no capítulo anterior. Aqui está sua gênese, na infância. Se o filósofo estiver certo, começa aqui o “expulsar do outro” e as características narcisistas, que serão ampliadas em muito quando na adolescência surgir a busca por autenticidade.

Lembrando que, como vimos, seja a cópia ou a autenticidade, ambas acabam por homogeneizar e não diferenciar.

Na vida real, é necessário um tempo muitas vezes semanas para se ter uma boa ideia de quais são os comportamentos mais comuns, porque é preciso observar múltiplos grupos em múltiplos cenários. Nas redes, no entanto, uma criança pode passar por mil unidades de informações em uma hora (considerando três segundos por publicação), cada uma delas

acompanhada de indícios numéricos (curtidas) e comentários que indicam se a publicação foi um sucesso ou um fracasso.

As redes sociais são, portanto, a máquina de conformidade mais eficaz já inventada. Elas podem definir o modelo mental do que é um comportamento aceitável para um adolescente em questão de horas, enquanto os pais talvez gastem anos em tentativas infrutíferas. [...] Os pais não têm como se aproveitar do poder do viés de conformidade, por isso com frequência não são páreo para o poder socializador das redes (HAIDT, 2024, p. 75).

Ainda há uma questão importante, crianças e adolescentes (até adultos) têm uma tendência à imitação daqueles que estimam:

Se somos tão deferentes com pessoas de prestígio, se ficamos tão deslumbrados, é porque somos motivados a nos aproximar de pessoas de prestígio com o propósito de maximizar nosso aprendizado e, por tabela, aumentar nosso próprio prestígio. Pessoas de prestígio, por sua vez, permitem que alguns interessados se aproximem porque ter um séquito (um grupo de seguidores devotados) é, para a comunidade, um sinal confiável de seu status elevado (HAIDT, 2024, p. 75-76).

As redes sociais imitam essa lógica produzindo influenciadores e ferramentas quantitativas de prestígio:

Os desenvolvedores de plataformas do Vale do Silício tinham consciência desse sistema psicológico quando quantificaram e exibiram o sucesso de cada publicação (com curtidas, compartilhamentos, retuítes, comentários) e de cada usuário, cujos seguidores ganharam a literal alcunha de “seguidores” na terminologia das redes (HAIDT, 2024, p. 76).

No entanto, os influenciadores das redes são pessoas bastante duvidosas, parte delas tem de fato conteúdo e algo para nos ensinar. No entanto, a maior parte é vazia, porém carismática, e o que ensina pode ser mais prejudicial que benéfico.

Nas redes sociais, a ligação ancestral entre excelência e prestígio é mais frágil que nunca, por isso, ao seguir influenciadores que se tornaram famosos pelo que fazem no mundo virtual, os jovens muitas vezes aprendem maneiras de falar, de se comportar e de manifestar suas emoções que podem não funcionar a seu favor no trabalho, no ambiente familiar e no mundo real em geral (HAIDT, 2024, p. 76).

Redes sociais baseadas em prestígio talharam um dos mais importantes mecanismos de aprendizagem dos adolescentes, desviando seu tempo, sua atenção e seu comportamento imitador de uma variedade de modelos com quem eles teriam desenvolvido uma relação de mentoria que os ajudaria a ser bem-sucedidos em suas comunidades no mundo real. Em vez disso, a partir do início da década de 2010, milhões de meninas da geração Z focaram seus sistemas de aprendizagem mais poderosos em um reduzido número de mulheres jovens cujo principal talento parece ser conquistar seguidores para influenciar. Ao mesmo tempo, muitos meninos da geração Z focaram seus sistemas de aprendizagem social em influenciadores que ofereciam as próprias visões de masculinidade, também

bastante extremas, e talvez até inaplicáveis à vida cotidiana dos jovens (HAIDT, 2024, p. 76).

Passa batido por Haidt, na questão dos influenciadores, que eles são parte do vi-mos Dowbor chamar “economia da atenção” no capítulo 1. Eles trariam bastante prejuízo apenas influenciando ideias para caminhos duvidosos e inadequados, no entanto, o problema é maior. Boa parte deles são agentes do mercado de consumo, influenciam na direção que o anunciante os pagam para influenciar ou os beneficie, — no velho oeste estadunidense, era comum a política de “almoço grátis” um *buffet* de guloseimas à vontade para quem comprasse uma bebida, hoje, almoça-se grátis em troca de *posts* na rede. Isso, no entanto, não passa batido por Han, que percebe não apenas a natureza identitária, como a econômica e até religiosa que o *influencer* assume:

Os influencers são adorados como modelos. Tudo assume, desse modo, uma dimensão religiosa. Influenciadores do tipo de treino motivacional se comportam como se fossem redentores. Os Followers, os seguidores, se comportam como discípulos, participando de sua vida, na medida em que compram produtos que pretendem consumi-los em seu próprio cotidiano encenado. Mídias sociais se assemelham a uma igreja: Like é amém. Compartilhar é comunicação. Consumo é redenção. A repetição como dramaturgia do influencer não leva ao tédio e à rotina. Ao contrário, dá ao todo o caráter de uma liturgia. Ao mesmo tempo, os influenciadores deixam aparecer produtos de consumo como utensílios de autorrealização. Desse modo, consumimo-nos até a morte, enquanto nos realizamos para a morte. Consumo e identidade se tornam a mesma coisa. A identidade é, ela própria, uma mercadoria (HAN, 2022b, p. 18-19).

É importantíssimo colocar, que não se pode dar uma desculpa de mal-uso das redes sociais. Muitas vezes nos fazem pensar que o jovem ser tão profundamente aliciado pelas redes seria um caso dele não ter maturidade para usar o produto, sendo assim, culpa dele e negligência dos pais. Como se criticar as redes sociais fosse o mesmo que criticar um produto de limpeza, tomado por uma criança por negligência dos pais.

Esse absolutamente não é o caso. Há provas que as redes sociais intencionalmente se valem do momento de maturação dos cérebros das crianças e adolescentes para melhor manipulá-los e produzir efeitos similares ao vício. Os algoritmos obedecem estudos profundos e detalhados sobre como sequestrar efetivamente a atenção dos mais jovens, como coloca Haidt (2024) de posse de documentos vazados do então Facebook, hoje Meta:

Em um trecho de arrepiar, um trio de funcionários do Facebook faz uma apresentação, “O poder das identidades: por que adolescentes e jovens adultos escolhem o Instagram”. O objetivo declarado é “apoiar a estratégia de produto de toda a Facebook Inc. a engajar usuários mais jovens”. A seção “Fundamentos da adolescência” mergulha na neurociência, mostrando o amadurecimento do cérebro durante a puberdade, e observando que o

córtex pré-frontal só amadurece depois dos 20 anos. Uma foto mostra a ressonância magnética de um cérebro. Segue-se a legenda:

“O cérebro adolescente é cerca de 80% maduro. Os 20% restantes representam o córtex pré-frontal. [...] Nessa época, os adolescentes dependem amplamente de seu lobo temporal, onde as emoções, a memória e o aprendizado, e o sistema de recompensa reinam supremos”.

O slide seguinte da apresentação mostra o ciclo que os desenvolvedores do Facebook conseguem criar nos usuários, indicando os pontos de vulnerabilidade [...]. A legenda diz:

“As decisões e o comportamento dos adolescentes são motivados principalmente pela emoção, pela instigação da novidade e pela recompensa. Embora pareça positivo, isso os torna muito vulneráveis, considerando os níveis elevados em que operam. Especialmente na ausência de um córtex pré-frontal maduro que ajude a impor limites à indulgência”.

Muitos outros slides da apresentação indicam que os apresentadores não estavam tentando proteger a jovem que aparece no centro do excesso de uso ou do vício; pelo contrário, seu objetivo era ensinar outros funcionários do Facebook a mantê-la “engajada” por mais tempo, com recompensas, novidades e emoções. Sugestões incluem facilitar que adolescentes criem contas múltiplas e implementar “caminhos mais fortes para conteúdos de interesse relacionado” (p. 160).

O jovem de hoje tem uma inclinação ativista (como sempre foi), no entanto, pelos motivos de exclusão do outro que vimos no capítulo anterior, ele está mais solitário fazendo um ativismo individual, muitas vezes online, que raramente ultrapassa o universo da reclamação. Essa reclamação, impulsionada pela escolha algorítmica de conteúdos semelhantes, produz um coro de vozes em sofrimento achando estar fazendo alguma diferença, mas não estão, acabam, pelo contrário, aumentando a depressão com a questão em pauta, pois os jovens passam a perceber as características ruins que levam ao ativismo pelos outros, com grande carga emocional envolvida, e não por notícias que são essencialmente mais frias, impessoais e distantes.

Se os eventos mundiais desempenharam um papel na crise de saúde mental de hoje, não é porque eles pioraram de repente, por volta de 2012, e sim porque de repente os eventos mundiais entravam nos cérebros adolescentes através dos smartphones, não como reportagens, mas como publicações nas redes sociais em que outros jovens expressavam suas emoções sobre o mundo em colapso, emoções que nas redes se tornam contagiosas (HAIDT, 2024, p. 52).

Podemos parecer maus ao dizer que o ativismo de hoje raramente é mais que reclamação nas redes, no entanto, como militantes que fomos durante a maior parte da juventude, podemos dizer que sem uma organização política coesa, — que se forme em coletivos amplos e diversos, que consiga encontrar na realidade dada determinadas características fundantes que estructurem e unam os diversos movimentos em torno de causas comuns que se tornem a cola entre eles e produza uma linguagem comum para transformação, que supere o sectarismo, — e sem ocupar os espaços-físicos reais com sua luta,

difícilmente terão um resultado transformador que ultrapasse o fingimento digital e discursivo, politicamente correto, em voga na positividade. Esse coro digital lamurioso, fadado ao fracasso, faz com que não seja difícil entender que o ativismo produza hoje mais depressão do que esperança.

Pesquisadores descobriram que, nas gerações anteriores, aqueles que se envolveram no ativismo político eram mais felizes e tinham mais energia que a média. [...] No entanto, estudos mais recentes de jovens ativistas, incluindo ativistas climáticos, descobriram o oposto: quem é politicamente ativo hoje em geral tem uma saúde mental pior. Ameaças e riscos sempre assombraram o futuro, porém a reação dos jovens de hoje, com o ativismo se concentrando sobretudo no mundo virtual, parece afetá-los de maneira muito diferente em comparação às gerações anteriores, cujo ativismo se dava sobretudo no mundo real (HAIDT, 2024, p. 51).

Observe, no entanto, que essa predileção pela rede e a falta de engajamento nas lutas sociais do mundo real, ocupando espaços e se recorporificando enquanto reterritorializam a rua como lugar de luta, não é apenas uma questão de conforto ou falta de motivação da juventude.

Temos que lembrar, como vimos alguns parágrafos acima, que os jovens estão se educando nas redes. No mundo real, corporificado, um empurrão ou tapinha no ombro são suficientes para mostrar que há conflito ou que o conflito foi resolvido, as redes digitais são um ambiente muito mais hostil:

Quando transferem seus relacionamentos sociais para o mundo virtual, os jovens se tornam descorporificados, assíncronos e às vezes descartáveis. Erros mínimos podem implicar um custo alto, em um mundo virtual, onde o conteúdo sobrevive para sempre e todos podem acessá-lo. Erros podem ser recebidos com crítica agressiva das mais variadas pessoas, com as quais não se tem o menor vínculo. Pedidos de desculpas costumam ser ridicularizados, e os sinais de reinclusão podem ser vagos ou confusos. Em vez de adquirir experiência no domínio social, a criança muitas vezes fica com uma sensação de incompetência social, perda de status e ansiedade em relação a interações futuras (HAIDT, 2024, p. 100).

As redes sociais nos [...] nos incentivam a fazer julgamentos públicos rápidos, sem grande preocupação com a humanidade daqueles que criticamos, sem muito conhecimento do contexto em que agiram, e sem nenhuma consciência de que muitas vezes fizemos a mesma coisa pela qual estamos constringendo publicamente outra pessoa (HAIDT, 2024, p. 243).

As crianças não evoluíram para lidar com a viralidade, o anonimato, a instabilidade e o possível linchamento público do mundo virtual. Até mesmo adultos têm dificuldade em lidar com isso (HAIDT, 2024, p. 100).

Ora, é lógico imaginar que a criança e o adolescente irão transpor o receio oriundo da hostilidade do mundo virtual para o mundo real, e isso poderá facilmente tender à inação e à fuga do conflito no lugar de sua resolução. Dessa fuga surgem os “gatilhos”, assuntos e temas proibidos, que as pessoas proíbem os demais de tocar em sua presença.

É fundamental, por meio dos conflitos, fomentar

a capacidade de uma criança de lidar processar e superar frustrações, acidentes menores, provocações, exclusão, injustiças percebidas e conflitos normais sem passar horas ou dias se remoendo por dentro.

É impossível viver com outros humanos sem conflitos e privações. Como os estoicos e budistas nos ensinaram muito tempo atrás, a felicidade não pode ser atingida eliminando todos os “gatilhos” da vida ela vem de aprender a evitar que eventos externos a seu poder desencadeiem emoções negativas em nós (HAIDT, 2024, p. 90).

Há de se criar uma inteligência e uma defesa emocional para que assuntos, temas e conflitos não despertem depressão, ansiedade, ou pânico, eliminando os gatilhos, quanto a isso não há dúvidas. Concordamos com Haidt, mas ele (a moda dos *coaches*) cita o estoicismo e não podemos deixar de destacar que essa é uma escola filosófica bastante problemática.

Se faz necessário separar o conjunto de gatilhos que são desagradáveis, mas parte inerente da vida (o luto, por exemplo) e para eles podemos aceitar o convite estoico de nos conformar, e até se possível, processá-los de uma forma que seja construtiva. Mas há outro conjunto com origem nas contradições e injustiças de vários tipos, que promovem infelicidades, para o qual essa inteligência emocional deva habilitar o indivíduo à ação transformadora (em oposição à inação depressiva), preferencialmente coletiva, para orquestrar uma superação do cenário e não interna no indivíduo.

O estoicismo, coloca tudo no mesmo barco, é uma linha filosófica que tende ao conformismo derrotista. Assume que não se pode mudar nada, nem querer nada, portanto, temos que estar contentes com o que está dado e termos determinada apatia e controle dos desejos para proteger nosso emocional da parte ruim, sem nunca atuar pela mudança. Isso é fruto de uma sociedade, de um tempo e especialmente de uma metafísica determinística, que não faz sentido na sociedade atual.

Essa discussão é essencial porque os mais jovens começam a achar com mais frequência que segurança psicológica seria justamente que o mundo no seu entorno se ajustasse a seus gatilhos e os evitasse. Algo obviamente ilusório, no entanto, há uma tendência à segurança sobreposta ao resto, que Haidt chama “segurismo”, que passa a se entranhar na escola e nos campi.

Membros de um grupo psicologicamente seguro podem discordar uns dos outros e criticar as ideias alheias de maneira respeitosa. Ideias podem inclusive ser vetadas. O que surgiu nos campi como segurança emocional, por outro lado, era um conceito muito mais amplo que passou a implicar: “eu não deveria vivenciar emoções negativas por alguma coisa que uma pessoa disse ou fez. Tenho o direito de não ter nenhum gatilho acionado” (HAIDT, 2024, p. 108).

Esse é um fenômeno muito aderente aos conceitos de positividade que vimos em Han no capítulo anterior. É uma posição narcisística, que denota uma clara síndrome de

protagonista (o mundo existe para mim e deve se adequar a mim) e é oriunda da incapacidade de resolução de conflito, seja pelos motivos todos que discutimos nesse capítulo ou pela incapacidade de lidar com o outro, diferente de si mesmo, quando acostumado a viver na bolha positiva do igual.

Ora, o conflito e o gatilho têm uma possibilidade de causar depressão, já uma postura desse tipo é certeza disso, afinal nunca será satisfeita. Pertence à mesma categoria que o narcisismo, que anseia pelo olhar do outro, mas não pode controlá-lo e se deprime. Esperar do mundo que se adéque a mim sempre será uma estratégia inglória e depressiva.

Entendemos ser esse o grande paradoxo da positividade e da liberdade neoliberal: o foco todo está nos sujeitos individuais e em sua liberdade de ser o que quiser, de tudo poder, mas a verdade é que absolutamente ninguém está se importando com o bem-estar dos sujeitos. Afinal, esse conceito de liberdade individualista, nos fecha em si mesmo, reduzindo (ao nos isolar) nossa importância como agentes sociais (que se dá coletivamente). É muito diferente do conceito de liberdade libertário, essencialmente da negatividade, por só encontrar a liberdade individual na liberdade do outro em comunhão.

Em suma, quanto mais pregam que o indivíduo da positividade pode fazer, menos ele realiza, menos gratificação ele tem. Afinal, raramente o ser humano se realiza individualmente, a realização é quase sempre inerente ao coletivo e socialmente alcançada. O mesmo vale para a gratificação. São necessárias, portanto, formas de resgatar essa coletividade, a liberdade que é libertária, e os aspectos da negatividade que nos são fundamentais e foram desprezados com a parte ruim, impositiva, dela.

Seria esse o papel da escola? Primeiro, veremos no capítulo seguinte como todos esses fenômenos que descrevemos desde o primeiro capítulo afetam a escola. Para então podermos fazer algumas proposições nos capítulos seguintes.

4 CURRÍCULO E EDUCAÇÃO BANCÁ- RIA

Poderíamos traçar uma história do conceito de currículo, desde os 1900 (ou antes) até hoje com as diversas linhas de pensamentos e sentidos que o conceito teve durante os anos. No entanto, entendemos a estratégia como contraproducente.

Descreveremos nesse capítulo, as linhas gerais de determinadas concepções de currículo, com a intenção de utilizá-las seja para uma análise crítica de seus aspectos positivos e limitações, seja por serem as concepções mais aderentes ao que entendemos como currículo e conseqüentemente usaremos no decorrer deste trabalho.

É importante salientar que a definição de currículo difere entre grupos de pensamento diferente, de visões de mundo (e posições políticas) diferentes, pois invariavelmente ao tentarmos definir currículo inseriremos nossa visão sobre o papel da escola na sociedade e essa visão, com mais ou menos sutileza, difere mais do que geralmente se imagina.

A visão mais básica de currículo, que emerge naturalmente do ato de ensinar, está alinhada à necessidade de escolher o que será ensinado.

Não é possível ensinar sem escolher os conteúdos que serão ensinados, conseqüentemente, também os que não serão. Desde uma palestra até um curso superior de vários anos, se faz necessário fazer essa escolha e entender quais conteúdos são pré-requisitos de outros e em que ordem temporal serão oferecidos para fazerem sentido para o aluno.

Segundo Lopes e Macedo (2011), esse tipo de preocupação e o uso da palavra currículo como descrição do conteúdo de um curso, podem ser encontrados desde 1633. Ainda segundo as autoras “já embute uma associação entre currículo e princípios de uma globalidade estrutural e de sequenciação da experiência educacional ou a ideia de um plano de aprendizagem” (p. 20).

Essa data não marca, no entanto, uma transição para a ideia de currículo como sendo a organização de conteúdos elencados no tempo. Ainda seriam necessários mais uns 300 anos para essa visão se tornar a mais comum e aceita. Muito do que se fazia anteriormente estava mais alinhado com habilidade cognitivas que se desejava exercitar e menos com conteúdos.

Veremos nos próximos capítulos que há uma divisão possível para os processos educacionais entre uma educação que busca a adequação do estudante e uma educação que busca formar o estudante para atuação transformadora no mundo.

Seria possível, ainda que não perfeitamente, agrupar determinadas concepções históricas de currículo nestes dois grupos. Entendemos, que o primeiro estará ligado intimamente às necessidades e desejos do mercado capitalista — e sua forma de organização do trabalho — e espelha características do mesmo. Já o outro está ligado a uma visão humanista, que busca transformar um mundo marcado pela opressão.

Como dissemos, a concepção de currículo está alinhada com uma visão de mundo, parafraseando Lopes e Macedo (2011), o grupo mercadológico entende que o desequilíbrio de poder no mundo seja um fenômeno natural, portanto, imutável. Já o segundo grupo, vê o desequilíbrio de poder no mundo como um fenômeno social, portanto, passível de mudança pela ação humana.

Um breve parêntese: o que acaba de ser dito é chave para toda a argumentação deste trabalho, se não acreditássemos que o desequilíbrio de poder, bem como a existência de oprimidos e opressores fosse um fenômeno social, passível de mudança, não haveria motivos para continuar escrevendo.

As teorias de currículo mais alinhadas com o primeiro grupo são as efficientistas, que marcam uma transposição de ideias como a da administração científica de Taylor, para a educação, evidenciando dessa forma sua visão mercadológica ao transpor ideias corporativas para a educação. Bastante apoiado nessa visão, ainda que tenha pequenas influências de outras linhas de pensamento, as propostas de Ralph Tyler são talvez as que mais influenciaram a educação e cujas marcas persistem até hoje.

Colocando de uma forma bastante simplificada, a contribuição de Tyler está na criação de objetivos de aprendizagem e na avaliação da satisfação desses objetivos, também advoga pela consulta de especialistas sobre que conhecimentos de uma área são necessários aos jovens que desejam se especializar nela. O maior problema da visão de educação de Tyler era a proposta de um “filtro filosófico”, para adequar o currículo “aos valores que a sociedade pretende perpetuar por intermédio da escola” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 44-46).

Vale observar que Tyler teoriza abertamente a necessidade de um filtro visando a adequação do educando às normas e valores sociais vigentes. Ora, em uma sociedade utópica seria fácil advogar por um componente do currículo visando a manutenção de normas e valores sociais, mas em um capitalismo que beira a distopia, é impossível.

Em uma sociedade profundamente desigual, marcada pela organização mercadológica do capital, as normas e valores sociais estão alinhados intrinsecamente a uma lógica de desigualdade, acumulação e (mesmo na positividade) de exploração. Sendo assim, o filtro filosófico estará garantindo que as posições sociais dos educandos mantenham-se, tanto de oprimidos (adequados à posição de explorados), quanto de opressores (adequados à posição de exploradores). Ainda que a positividade esconda essa realidade com

maior eficiência. Estaria a nova adequação preparando nossos cérebros para a psicopolítica? Veremos que em certo sentido é esse o caso.

Também colocaremos neste grupo as ideias curriculares de Bloom, que, apesar de levar mais em conta a realidade do aluno, estão muito mais alinhadas a um ideal de eficiência do que a um ideal transformador. Sua taxonomia, no entanto, é útil para avaliar a apropriação de conceitos, conteúdos e desenvolvimento de habilidades e comportamentos, especialmente em um cenário de ensino técnico, mas é insuficiente para avaliar uma apropriação humanística do conhecimento ou, o que veremos a frente como ideal, a capacidade de exercer uma práxis transformadora.

Citaremos também a proposta de Mager: o autor defende uma especialização das propostas de Tayler e Bloom, tornando os objetivos muito mais específicos e mensuráveis para se poder avaliar com maior exatidão. Segundo Lopes e Macedo (2011), a demanda surge da necessidade de criação de “parâmetros para avaliar os programas financiados” por projetos governamentais (p. 53). Isso nos interessará, transposto para outro cenário, nos capítulos seguintes.

Vale mencionar, que as propostas descritas até agora têm uma característica científica, como tal, estão ligadas à verdade. No entanto, há uma relativização (necessária) da ciência e da verdade, problematicamente extrapolada na positividade (relativização de tudo), que coloca essas práticas em contradição e transiciona o desenvolvimento de comportamentos para o desenvolvimento de competências. Sendo a própria categoria que chamamos hoje de competências, um conceito também vítima do mesmo cabo de guerra político-conceitual, que disputa a concepção de currículo.

Outro aspecto importante e que nos será útil mais para frente é, que, usando a mesma palavra de Lopes e Macedo (2011), são propostas educacionais voltadas ao *accountability*. Em português, voltadas a prestar contas de sua eficiência e utilidade. Totalmente análogas ao conceito de metas e às estratégias para atingi-las do mundo corporativo.

Há uma série de proposições de currículo que deixamos intencionalmente de mencionar. Nosso interesse é recortado pela utilidade para as argumentações nos capítulos seguintes deste trabalho, sendo assim, seguiremos para o grupo de propostas que classificamos como transformadoras.

O primeiro autor de propostas transformadoras que elencaremos é Dewey, ao colocar, nas palavras de Lopes e Macedo (2011), “o foco central do currículo [...] na resolução de problemas sociais” (p. 23), assim, afasta-se da adequação do educando às realidades sociais, contrariamente, o vê como agente de mudança.

Há aspectos muito importantes na concepção de Dewey, que considera a experiência da criança, assume a educação como um processo contínuo e não como preparação

para a vida adulta e afirma a necessidade de conexão com a realidade social e com outras instituições, como a família. Em oposição a Tyler, propõe o conceito de matérias escolares, alinhando os conhecimentos às finalidades educacionais e ao desenvolvimento e maturidade dos alunos.

Os avanços de Dewey, especialmente sua visão de centralidade do currículo no aluno, são importantes até hoje, no entanto, para nosso recorte transformador, temos outros autores que foram além de Dewey, tomando a educação e o currículo como luta política e social, ou como “prática da liberdade”. Autores que marcam o surgimento de uma matriz crítica de educação.

Sem dúvidas, o autor mais central é Paulo Freire. Seu trabalho fundamenta ou ao menos é retomado por grandes nomes da educação crítica, como Apple e Giroux, a ele, dedicaremos alguns parágrafos mais a frente.

Para a matriz crítica, o estudo do currículo retoma conceitos marxistas, que já citamos, entre economia (organização social do trabalho) e superestrutura, seja em uma visão mecanicista, no qual a “correspondência é total e exata” ou numa “concepção dialética entre economia e cultura” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 27).

Mais especificamente, em entender (e combater) a escola como agente de manutenção da estrutura e das relações de classe, portanto, como um mecanismo de reprodução social e cultural, de forma tão primária quanto a distribuição (desigual) dos bens culturais, até as formas mais refinadas de currículo oculto.

Afinal, segundo Lopes e Macedo (2011, p. 28), para autores como Bourdieu, “o capital cultural das classes médias, desigualmente distribuído, favorece aqueles que o possuem, com isso, perpetua a desigualdade dessa distribuição”.

Fato facilmente observável na realidade brasileira até hoje: escola privada para ricos e pública para pobres, com claras diferenças qualitativas. No ensino superior há a interessante inversão, faculdade pública para ricos e privada (ou nenhuma) para pobres. No entanto, não se inverte o fato de que o mais abastado sempre goza da educação de maior qualidade, ou, em outras palavras, tem a oportunidade de acumular mais capital cultural.

Autores como, e principalmente, Apple, passam a trabalhar com conceitos de hegemonia e ideologia. Sendo o primeiro, com clara influência Gramsciana, “um conjunto organizado e dominante de sentidos que são vividos pelos sujeitos como uma espécie de senso comum” e o segundo “uma espécie de falsa consciência que obriga toda a sociedade a enxergar o mundo sob a óptica de um grupo determinado ou sob a óptica das classes dominantes” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 30-31).

Outra grande contribuição do autor, talvez pela qual ele seja mais conhecido, é a reformulação do conceito de currículo oculto (que retomaremos em breve), para contemplar

as relações de poder escondidas nas escolhas curriculares e nas práticas do dia a dia da escola.

Já Giroux tem um foco no conceito de resistência, que reformula criticamente a partir de outros autores, e no conceito de emancipação. Para o autor, o docente é um intelectual transformador e não um técnico, cujo trabalho deve ser reflexivo e ativo, trabalhando por mudanças em direção à emancipação, portanto, uma atuação política. Também propõe uma reconfiguração do conceito de poder para que englobe a resistência e não apenas a dominação.

Para ele, “emancipação deve ser considerada como principal critério da potencialidade da resistência em uma educação crítica” e “as atitudes de resistência não devem apenas provocar um pensamento crítico, mas fortalecer lutas políticas coletivas” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 175).

Agora que temos um panorama e o básico das visões dos autores que entendemos interessantes para o recorte deste trabalho, focaremos na teoria e práxis freireana, que será central nos capítulos que seguirão.

Em suas primeiras obras, Freire atuava e descrevia um país em transição, o Brasil movimentava-se para uma democratização mais ampla, começando a superar o populismo vazio, no entanto, esse movimento foi bruscamente interrompido pelo golpe de 1964.

As décadas sombrias que seguiriam serviram para tirar qualquer dúvida de que era necessária e urgente uma educação que não apenas se ocupasse do aprendizado de conteúdos, mas que auxiliasse ao educando entender-se como parte do processo democrático e como atuar crítica e reflexivamente nele, de forma a reforçar nossa (até hoje) frágil democracia.

Houve uma mudança na educação, no período da ditadura, consistente com que Althusser chamou aparelho ideológico, propondo-se por um lado à formação de mão de obra e por outro à difusão da mistificação da ideologia dominante: para os opressores, legitimando, para os oprimidos, docilizando. Também propagava os ideais moralistas das classes dominantes, rebaixando qualquer manifestação cultural divergente ao imoral.

Em Educação como Prática da Liberdade, Freire coloca bastante foco no aspecto transicional do momento histórico que observa e atua. Entendemos que também estamos em um período histórico de transição no momento, no entanto, de características quase opostas: se Freire observava um período de conscientização democrática, mas posteriormente calado pela ditadura, hoje passamos por um momento de enfraquecimento de várias fundações sociais pela transição para a positividade e de discursos e atitudes antidemocráticas do governo bolsonarista, mas, apesar dos pesares, houve uma “luz no fim do túnel” e a decisão democrática acertada de tirar do poder essa linha de pensamento prevaleceu.

Cinquenta anos não foram suficientes para que as estruturas democráticas do país se fortalecessem, ainda nos preocupamos com golpes, — talvez mais sutis, como o que tirou a presidente Dilma do poder, — ainda temos pouca representatividade do cidadão comum na política, ainda temos um poder legislativo que faz leis em benefício próprio e de grupos de interesse alheios ao povo, um judiciário fraco e lento, que começa a tomar coragem para lutar contra seu próprio aparelhamento (ainda que seja uma questão individual de um ou outro jurista), e por fim, talvez por nos ter sido negada a possibilidade de colocar mais importância nas propostas de Freire, continuamos com uma educação de adequação, que nega o oprimido como ser político, como ser da práxis, como força motriz de uma democracia em constante transformação que se erga para tratar as questões de seu tempo.

Estando em um período transicional, para o bem ou para o mal, se faz necessário pensar uma educação que possa dar conta das questões da atualidade, que consiga trabalhar fenômenos, causas e consequências de forma desveladora. Para isso, somos obrigados a renunciar a teorias mais simplistas de currículo, como aquelas que o resumem à divisão de conhecimentos em disciplinas no tempo e assumir uma visão mais ampla, mais ligada ao que descrevemos na matriz crítica, na qual outros aspectos importantes são considerados.

Tomamos essa definição ampla de currículo a priori, como um aspecto necessário — universalmente aceito e conhecido — para a finalidade deste trabalho. No entanto, vale lembrar que, fora destas páginas, esse não é o caso absolutamente: a definição de currículo é território de disputas, basta ver que há diferenças significativas até mesmo em autores de mesma matriz, como vimos acima.

O primeiro aspecto importante da definição de currículo que usaremos é entender currículo como práxis e não como objeto estático.

Em outras palavras, currículo não é um documento. Ele emana de um modelo coerente de pensar a educação e as aprendizagens necessárias, reflete uma intencionalidade que baseia o ato de ensinar. Essa intencionalidade é expressão do motivo de existência, da instituição de ensino, em outras palavras, de sua função sócio-cultural (SACRISTÁN, 2000).

Quando falamos de intencionalidade, de modelo de educação, não podemos ignorar que essas são questões políticas (não confundir com partidárias). São questões políticas porque são decisões e tais decisões estão alinhadas com um projeto maior de formação técnica-cidadã e sócio-política, que estará necessariamente ligada a uma visão de mundo determinada.

Não se faz educação no vácuo, tampouco currículo. Ambos se dão em um território complexo de disputas como evidenciado por Sacristán (2000):

os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto através dele se realizam os fins da educação no ensino escolarizado.

O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

Podemos fazer uma educação para adequar o educando à sociedade ou para oferecer o ferramental necessário para entendê-la e transformá-la. Este é, essencialmente, um ato político. Tal é a dimensão importantíssima de currículo, que retomaremos sempre, ainda que não necessariamente de forma explícita, que citamos acima e reivindicamos a visão Apple, chamada currículo oculto.

O currículo se apresenta em múltiplas dimensões, há algumas listas desse tipo, citadas por diversos autores. Compilaremos uma própria alinhada com os objetivos argumentativos deste trabalho:

(a) Currículo prévio: esta categoria é uma proposição nossa, que entendemos importante destacar das demais dimensões. Ela se refere a uma forma “clássica”, não obrigatória, de se fazer um determinado currículo. Compreende as escolhas passadas mais comuns de conteúdos, disciplinas, metodologias, bibliografias, projetos, em suma, todo um corpo curricular histórico.

Ela difere-se do currículo prescrito pela não-obrigatoriedade, mas por ser a forma “consagrada” de ensinar algo. Optamos por adicioná-la, pois, especialmente no ensino superior de tecnologia — seja por ser o caminho de menor esforço, seja por ser o currículo que nós, professores, experienciamos quando alunos — ela tem bastante peso na construção de novos currículos. De forma simplista, é o “fazer do jeito que sempre foi feito”.

Colocamo-la como dimensão de currículo, pois, mesmo que optemos por fazer diferente, por um inédito-viável, o currículo prévio sempre será uma força gerando tração, seja como argumento reacionário, seja com objeto de comparação, seja na legitimação de sua importância oriunda do simples ato de negá-la.

(b) Currículo prescrito: entendemos por prescrito duas possibilidades de dimensão curricular.

A primeira, geralmente chamada “currículo formal”, compreende o currículo desejável ou obrigatório indicado por instituições normativas como MEC; leis, como LDB; bases curriculares, como BNCC; entre outros. Para facilitar a diferenciação, se necessário nos referiremos exclusivamente a esta subcategoria usaremos o termo prescrito-normativo e assumiremos que seja uma categoria sempre definida por uma força externa à instituição de ensino.

A normatização nem sempre é explícita e descrita por algum documento de diretrizes. No ensino superior, por exemplo, essa dimensão inclui o que o MEC (por meio de seus avaliadores) reconhece como “estrutura aceitável” de determinado curso, o que acaba por reprimir tentativas inovadoras de currículo, especialmente aquelas apoiadas em transdisciplinaridade (ou inter), que não possuem a divisão formal em disciplinas clássicas. Um caso no qual currículo prévio influencia fortemente o currículo prescrito.

A segunda, compreende um currículo imposto pela instituição de ensino aos professores, que, necessariamente, não teve a participação dos mesmos, que o executarão, em sua criação. Se necessário usaremos o termo prescrito-institucional.

Optamos por não utilizar formal e prescrito, pois entendemos que ambos existem de forma independente dos professores que os executarão, como tal, são passíveis de uma crítica muito presente na obra de Freire, que currículos criados sem a participação dos professores (e mais que isso, sem considerar o perfil, especificidades e situações concretas dos alunos) têm maior probabilidade de serem mal-sucedidos (quando a ideia é formar para uma práxis transformadora) e ignoram o aluno como sujeito de aprendizagem, objetificando-o. A palavra formal não evocaria com clareza esse aspecto.

(c) Currículo operacional: em conjunto com os dois tipos seguintes, compreende o que ocorre de fato na sala de aula. O que difere os três é sob a perspectiva de quem o currículo é observado, percebido ou experienciado. Neste caso, é o que é visto por um observador.

(d) Currículo percebido: da mesma forma que o operacional, é uma dimensão de currículo que compreende o que ocorre em sala de aula. Mas, neste caso, sob a óptica do professor. Em outras palavras, o que o professor entende que está fazendo em sala e porquê.

(d) Currículo experienciado: segue a mesma lógica dos dois anteriores, o que ocorre em sala de aula, mas neste caso, evidencia o que é experienciado pelo aluno.

(e) Currículo oculto: compreende tudo o que não está explicitamente declarado em um projeto educacional, mas é realizado. Intencionalidade, bem como “normas e valores implícitos, mas efetivamente ensinados”, até mesmo o que se escolhe não ensinar, fazem parte do currículo oculto.

O currículo oculto supracitado tem uma importância central para uma educação de adequação, que forma “diferentes tipos de personalidades, que correspondem com os requerimentos de um sistema de relações de trabalho em um modo econômico de produção”, mas vai além,

não apenas aloca indivíduos em posições relativamente fixas na sociedade — uma alocação de posições determinada por forças econômicas e políticas — mas o processo educacional em si, os currículos formal e oculto,

socializam pessoas a aceitar como legítimos os papéis que eles, ao final, ocuparão na sociedade (APPLE, 1990, p. 32, tradução nossa).

Não negamos que o currículo compreende cursos, disciplinas, conteúdos, sua organização cronológica, cargas-horárias e os documentos que demarcam esses aspectos. O crucial é entender que currículo não é *apenas* isso. A definição que fizemos se soma às definições mais antigas que se baseavam apenas nestes aspectos, sem substituí-la, ainda que metodologicamente a forma como essas divisões se desenvolvem diferem das proposições mais antigas, por exemplo, assumindo participação discente.

Haverá sempre uma dualidade no currículo, uma tensão dialética teoria-práxis, que coloca a teoria em escrutínio sob a lente da práxis, e que coloca a práxis sob a investigação da teoria.

Das dimensões citadas, o currículo prévio e o prescrito, estão mais alinhados com um mundo teórico, de objetos de aprendizagem, de documentos, enquanto o operacional, percebido e experienciado estão mais alinhados com o mundo da práxis educacional. Já o currículo oculto, existe na intersecção dos dois mundos, hora no campo teórico (nas decisões, normas institucionais, prescrições, ocultações), hora na práxis (comportamentos, restrições, neutralidade, relações de poder).

Assumindo que ambos estejam bem alinhados, já surgirão contradições que precisarão passar por reflexão e pela busca de sínteses que as resolvam: situações em que o que está no papel falha na prática ou que a prática se deslocou da intencionalidade colocada no papel.

Pode, também, haver momentos em que não há alinhamento algum entre eles.

Assumindo serem pessoas diferentes (e isso não é incomum) pensando a teoria, criando as prescrições e que essas pessoas não estejam alinhadas com os professores e alunos que são os sujeitos da práxis de ensino-aprendizagem, podemos ter um cenário em que o que se esperava ensinar e o que está de fato sendo ensinado são completamente diferentes, para o bem ou para o mal.

Com o intuito de distinguir a práxis de um professor que ignora a prescrição e faz algo inferior ou não faz nada relevante (infelizmente algo que existe), de um professor que ignora a prescrição para fazer mais, ou algo de maior relevância para a formação do aluno, proporemos mais uma dimensão de currículo, inspirada em Giroux, que chamaremos currículo de resistência.

(f) Currículo de resistência: no mesmo campo da práxis dos currículos operacional, percebido e experienciado, ele compreende a prática de professores que optam por, intencionalmente, ensinar em desacordo com a prescrição, ou intencionalidade dada pela instituição, ou em desacordo com o currículo oculto que ela opera, como forma de resistência, colocando o interesse, benefício e bem-estar do aluno à frente das expectativas da

instituição de ensino.

Entendemos relevante ter uma categoria que explicita a resistência, pois se difere do operacional, percebido e experienciado, no sentido de que eles podem estar desalinha- dos com o prescrito por acaso, por inaptidão, por um desencontro metodológico, ou por qualquer outro motivo, que faça com que um professor que desejava fazer o prescrito, não seja bem-sucedido.

Já o de resistência descreve uma práxis intencionalmente diferente ou em oposição ao prescrito. Assim como, pelo fato de que não deve haver uma instituição de ensino que não tenha um professor fazendo um currículo de resistência em maior ou menor grau.

É importantíssimo ressaltar que um currículo de resistência se dá na percepção do professor do que é melhor para o aluno, sendo assim, não seria necessariamente melhor que o prescrito.

Um professor poderá oferecer um conteúdo mais relevante ou mais atualizado que o prescrito, por exemplo, ou operar uma intencionalidade transformadora em uma instituição que promove um ensino para adequação. No entanto, podemos muito bem ter o oposto, um professor ensinando para adequação em uma instituição com intuídos transformadores ou com uma crença de que um conjunto de conteúdos será de maior valor para o aluno (talvez por que tenha sido para ele), quando, na verdade, não é o caso. Ou ainda impondo valores próprios como universais.

No entanto, no *establishment* atual, a educação tende, quase hegemonicamente, à adequação. O currículo oculto quase sempre está a serviço da manutenção do *status quo*. E, com exceção de algumas instituições de ponta, geralmente servindo à formação das classes mais altas, não há comprometimento suficiente com um ensino de excelência, especialmente para os menos privilegiados.

Sendo assim, salvo explicitamente citado, tomaremos o currículo de resistência como uma tentativa desobediente de fazer um currículo transformador e/ou de excelên- cia em instituições que podem não ter esses objetivos, ou se opor veementemente a eles. Ignorando resistências por crenças individuais ou reacionárias.

Definido o conceito de currículo e descritas as dimensões que nos interessam, se- guimos pela explicitação de alguns outros conceitos importante que retomaremos com frequência no decorrer dos capítulos seguintes.

4.1 Educação Bancária

Nossa intenção é prosseguir pelas categorias extraídas da teoria e práxis de Paulo Freire. Entendemos que tanto Freire, como Marx, precisam de certo grau de revisão porque escreveram para um contexto mais similar à biopolítica de Foucault do que à psicopolítica

de Han.

Gênios que foram, suas obras permanecem relevantes no tempo, e a essência de suas análises e críticas permanecem preservadas, importantes e urgentes. Sabendo que Freire tinha um desejo declarado que pesquisadores e educadores do futuro atualizassem sua obra, proporemos algumas possibilidades modestas, nos próximos capítulos.

Por enquanto, nos é necessário entender o que é a educação bancária que Freire criticava, pois, em frente, faremos argumentações baseadas e em oposição a esse conceito de educação.

Freire (2014a, 2014b) definiu como educação bancária uma forma de educação, quase hegemônica em seu tempo, baseada na crença de que o educando seria um mero receptáculo, quase vazio, que recebe depósitos de conhecimento do educador.

Freire descrevia como sendo uma narração ou dissertação, como tal, implica um sujeito narrador (professor) e objetos ouvintes (alunos). Dessa forma, assume-se a realidade como algo parado, estático, compartimentado e comportado. As palavras tornam-se desprovidas de dimensão concreta e servem apenas para serem memorizadas (FREIRE, 2014b, p. 79-81).

Segundo Freire (2014b), e o motivo filosófico, ou melhor ainda, ontológico, de criticar essa concepção de educação é que “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, como o mundo e com os outros” (p. 81).

De forma que esse tipo de educação não apenas nega a vocação ontológica dos alunos, mas impede a efetiva construção do próprio saber, negando, nas palavras do autor 2014b “a educação e o conhecimento como processos de busca” (p. 81).

Um resumo das características dessa forma de educar seriam as seguintes:

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição;
- g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;

j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos.

(FREIRE, 2014b, p. 83).

O autor resume que a concepção bancária,

por fim, nega a realidade de devenir. Nega o homem como um ser da busca constante. Nega a sua vocação ontológica de ser mais. Nega as relações homem-mundo, fora das quais não se compreende nem o homem nem o mundo. Nega a criatividade do homem, submetendo-o a esquemas rígidos de pensamento. Nega seu poder de admirar o mundo, de objetivá-lo, do qual resulta o seu ato transformador. Nega o homem como um ser da práxis. Imobiliza o dinâmico. Transforma o que está sendo no que é, e assim mata a vida. Desse modo, não pode esconder a sua ostensiva marca necrófila (FREIRE, 1997, p. 13).

Esta forma de educação, ignora completamente a subjetividade e as experiências do educando, bem como sua capacidade de trazer qualquer contribuição à aula.

Qualquer professor preocupado com um aprendizado significativo do aluno, sabe que ele não está vazio, desprovido de conhecimentos e experiências. É óbvio, mesmo usando metodologias meramente expositivas, que a qualidade de uma aula varia muito de acordo com a turma.

Algumas oferecem mais contribuições, dúvidas, impressões e experiências que enriquecem a aula, do que outras, que, por exemplo, participam menos. Turmas mais participativas, bem como turmas com maior diversidade, promovem uma variedade de olhares que desvela os objetos de estudo com mais facilidade, como se múltiplas lanternas iluminassem-no simultaneamente por vários ângulos.

Mesmo em uma educação expositiva com características bancárias, fica claro que o diálogo infiltra-se pelas frestas nas contribuições dos alunos e discussões, mesmo quando o espaço para isso beira o nulo. Quando isso acontece, mesmo o professor que busca oprimir esse diálogo para “voltar à aula”, fica com uma impressão de “a aula foi boa hoje”.

Sendo assim, é um exemplo prático, mesmo para quem está fazendo uma educação bancária, que como metodologia, essa forma de educar é incoerente. Veremos a frente, que para Freire, essa crítica não se dá tão rasa como uma mera questão de participação, mas sim como o reconhecimento do educando como um sujeito de aprendizagem e que suas experiências deveriam ser a força motriz que rege a temática das aulas, procurando atuar de forma transformadora e reflexiva no mundo.

A educação bancária é incapaz de produzir algo assim. Nas palavras de Freire (2014b), busca “transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime”, transformam-se em “seres para o outro” e não em “seres para si” (p. 84-85), integrados e domesticados à lógica dada como natural da injustiça, desigualdade e opressão.

Sendo assim,

sua “domesticação” e a da realidade, da qual se lhes fala como algo estático, pode despertá-los como contradição de si mesmo e da realidade. De si mesmos, ao se descobrirem, por experiência existencial, em um modo de ser inconciliável com a sua vocação de humanizar-se. Da realidade, ao perceberem-na em sua relação com ela, como devenir constante (FREIRE, 2014b, p. 86).

Sob a perspectiva crítica, transformadora, essa forma de educação sempre estará a serviço da opressão, e da classe que se beneficiar da adequação, pois está no comando do mundo. É preciso fazer diferente, como escreveu Freire (2014b, p. 93):

se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.

No capítulo seguinte faremos uma proposição teórica de um novo tipo de educação, que assume o mesmo papel da educação bancária na positividade após uma profunda repaginação em termos metodológicos.

5 A EDUCAÇÃO “NEO-BANCÁRIA” E SUA CRÍTICA.

Arriscamos dizer, felizmente, que a educação bancária está em declínio — mas isso não implica em uma transição para uma educação dialógica transformadora, como propunha Freire, pelo contrário.

O motor deste declínio não foi uma tomada de consciência generalizada de que essa não é nem de longe a melhor forma de promover uma aprendizagem significativa e crítica ou que sua premissa maior, — o vazio de conhecimento e experiências do educando, — é falsa. Nem na superação da contradição professor-aluno. Tampouco no fato de garantir a vocação ontológica do aluno em ser-mais.

A realidade é, que em plena era da informação, a mera transmissão de informação na escola tornou-se completamente irrelevante. O que a educação bancária, bem como sua metodologia expositiva, tinham para oferecer, os alunos já recebem de uma infinidade de fontes digitais, em um formato mais veloz e excitante — uma vez que opera sob a lógica dos algoritmos de sequestro da atenção — do que o oferecido na escola.

Entendemos que, em breve, essa forma de educação bancária tornar-se-á irrelevante e gradualmente deixará de ser o alvo do escrutínio dos educadores críticos.

No lugar, aparecerá uma nova iteração de educação bancária, uma que capitalize na positividade e ajuste-se para sua velocidade e métodos. No entanto, é seguro afirmar que ela não superará a contradição fundamental da educação bancária, será apenas o mesmo espírito em um corpo diferente, mais bem-adaptado, mas ainda assim reencarnado com as mesmas pulsões necrófilas de antes, de privar o educando de sua vocação ontológica de ser-mais.

É inegável haver numa nova forma de educação já sendo praticada nas escolas, apoiada por educadores e propagandeada por grupos educacionais que não se descreve pelas características da educação bancária ou dialógica, descritas por Freire.

Tentaremos aqui descrever as características desse tipo de educação, os pressupostos de sua gênese, e sua crítica necessária e urgente.

Esperamos, com humildade, poder fazer uma pequenina contribuição com a vontade de Freire, que suas categorias fossem atualizadas com o tempo e vemos essa necessidade puxada justamente pela mudança dessa nova fase de capitalismo vigilante e improdutivo, da infocracia e da positividade psicopolítica. Até porque, a positividade antagoniza ferozmente com a dialogicidade, tornando mais difícil, ainda que mais necessário,

retomá-la e aplicá-la em sala de aula.

Esta forma de educação que descreveremos é uma vertente metodológica, que não se encaixa nas características bancárias, mas tampouco é problematizadora ou dialógica.

Da mesma forma que teorizamos sobre biopolítica e psicopolítica serem formas de dominação, a serviço de uma elite, similares em objetivos, mas radicalmente diferentes em termos metodológicos, nos parece correto dizer que essa nova vertente de educação, que convencionaremos chamar “neo-bancária” trabalha em uma lógica similar em relação à educação bancária.

A opção pela grafia com hífen, que não seria correta, foi feita de propósito para evidenciar a educação neo-bancária como categoria e sua íntima relação com sua predecessora.

A educação tradicional, majoritariamente ocupada pela forma bancária, encontrou-se completamente desalinhada com o presente, marcado pela transição para psicopolítica, para positividade e para a infocracia.

Podemos dizer, usando conceitos dialéticos, que a educação neo-bancária seja a síntese da contradição da educação bancária. No entanto, em vez de sintetizar sua contradição fundamental — a intencionalidade perversa a qual se presta — é a síntese da contradição metodológica dela com o *ethos* da positividade.

Em outras palavras, a educação bancária encontrou-se em contradição com os novos tempos, — mas não aquela fundamental, criticada por Freire, de propósitos, de essência, de intencionalidade, de imitação da opressão social em sala de aula, de adequação do educando aos papéis sociais pré-estabelecidos, — mas uma contradição semelhante àquelas observadas entre gerações diferentes, como se o conjunto metodológico e prático que empregava estivesse simplesmente datado demais para os novos tempos.

5.1 A Apropriação Indevida de Freire na Positividade

Freire baseia suas teorias na práxis real da educação, portanto, se faz necessário entender dois aspectos importantes: o primeiro é haver uma intencionalidade transformadora (emancipadora), coletiva (uns se educam com os outros) e problematizadora e crítica (mediatizados pelo mundo) na proposta de educação do autor. O segundo é que essa educação funciona, o que faz dela, por um lado algo a ser copiado, e por outro, um risco tão grande ao *establishment*, que até hoje aparecem figuras atacando-a (e ao seu autor) publicamente.

Podemos observar uma dualidade similar se desejarmos aplicar as ideias de Freire para transformar um projeto educacional:

O primeiro aspecto é uma profunda mudança de intencionalidade de uma educação

para adequação, que sustenta as desigualdades e opressões sociais, para uma educação problematizadora, que pudesse ser uma aliada do aluno em sua vocação de ser-mais e na sua realização como ser da práxis transformadora.

O segundo aspecto são as mudanças metodológicas e práticas de sala de aula e de atuação da escola necessárias para alcançar uma educação nestes moldes.

Há tempos, algumas das propostas de Freire vêm sendo adaptadas (ou pervertidas, se preferir) para uma versão aderente aos desejos neo-liberais.

Não achamos possível ser coincidência que Freire (2014a, 2014b) defendia “métodos ativos” e na positividade apareça o conceito de “metodologias ativas”; que ele defendesse “educação problematizadora” e apareça “educação baseada em problemas”; que os problemas se pareçam ser uma versão aguada e desprovida de radicalidade das “temáticas geradoras” (provenientes de situações limite); que o fim da passividade do aluno, que ele criticava, ressurgisse com o nome “protagonismo”; e que a narrativa central seja justamente desenvolvimento da criticidade (que veremos não ser a mesma que Freire propunha).

No cenário descrito, cabe a pergunta: por que não usar o original proposto por Freire tantos anos atrás?

A resposta é simples:

Para gozar dos benefícios de uma educação que supere a mera transmissão de conteúdo, — os depósitos da educação bancária, em falência, — educadores alinhados ao capital desenvolveram propostas de metodologias e práticas similares ao que Freire propunha, com nomes similares, mas trabalhando apenas uma parte da dualidade que descrevemos acima, — a parte metodológica / prática, — sendo assim, mantém essas propostas desprovidas da intencionalidade transformadora que era a força motriz por trás delas e as converte em força reacionária de adequação.

Sem o seu cerne transformador, é correto esperar que essas propostas metodológicas difiram das originais e não poderão ser assumidas como a mesma coisa, em nenhuma hipótese. Assim como é certo afirmar que hajam limitações e contradições entre um projeto de educação verdadeiramente crítico e a criticidade que esses métodos dizem promover.

O resultado será uma educação mais eficiente e efetiva (as palavras favoritas do capital), sem o risco de provocar o esclarecimento dos oprimidos, a consciência de classes e a práxis transformadora, um conjunto que o sistema sempre rotulará como “subversivo”.

5.2 Pressupostos da Educação Neo-Bancária

A transformação da educação bancária em uma nova versão aderente à positividade e à infocracia, surge de fatores importantes:

A mudança radical na tecnologia de consumo, caracterizada por dispositivos digitais tornando-se quase produtos de primeira necessidade; uma velocidade de trocas de informação quase instantânea; meios de comunicação que prezam o sequestro da atenção e a superficialidade do conteúdo, sem compromisso com a verdade; a hiperconexão; entre outras características. Tudo isso promoveu um pano de fundo inédito para a educação contemporânea.

Essas mudanças somam-se à visão, cada vez mais difundida, de educação como *business*, que, como tal, procura se reinventar (como já ocorreu no passado) para estar mais adequada às necessidades do capital. Na contemporaneidade, isso significa trabalhar na neurose da *performance* e das metas e no tempo da informação, gerando lucro e apresentando-se como investimento.

O aluno também passou por mudanças radicais. A positividade prega a liberdade ilimitada, a autenticidade, o desempenho, o consumo, tudo em alta velocidade. Promove um narcisismo, uma autossuficiência e a abnegação do outro.

Um aluno com essas características difere-se profundamente daquele da sociedade de massas:

Não aceita a passividade; não enxerga validade na memorização, pois entende ter um mundo de informação em seu bolso; não suporta o lento, o contemplativo; não aceita uma exposição massante, quer o show que encontra nas redes; não se engana que o professor seja o centro pensante do mundo, mas inverte a lógica achando ser ele mesmo e seus dispositivos digitais; vê o professor como supérfluo (ainda que o professor bancário, hoje, realmente seja), assim como seus pares.

No entanto, o educando raramente consegue fazer a diferenciação entre a informação, que está disponível no mundo da nuvem, e a inteligência de fazer o uso crítico-refletido dessa informação, bem como das técnicas necessárias para conseguir determinados efeitos teóricos ou práticos. Sendo assim, espera conseguir com a informação, as vantagens oriundas das técnicas de processamento e aplicação dela. Como “técnicas de processamento”, estamos incluindo tanto as quantitativas, quanto as crítico-analíticas do ponto de vista qualitativo. Por esta confusão, o aluno acaba por entender que não é necessário que alguém ensine-o ou guie-o pelo processo, imaginando erroneamente, que a informação basta.

Ainda há uma poderosa influência da positividade para que os aspectos coletivos sejam renegados, como o embate crítico de visões de mundo diferentes e a construção coletiva do conhecimento, em prol de soluções individuais (exclusão do outro), customizadas (narcisismo / autenticidade / controle da velocidade) e gamificadas (metas / desempenho / *cheap dopamine*).

Ao buscar um ideal de desempenho para escola nesses moldes, adicionar alunos

como os descritos acima, pais que se comportam cada vez mais como clientes, enxergando a escola com um mero investimento do qual esperam retorno e os velhos métodos de fazer educação bancária, formamos um quebra-cabeças impossível de montar. Todas as peças se encaixam, pois, fazem parte da imagem da positividade, exceto aquelas provenientes da educação bancária, que pertencem à negatividade.

As escolas da elite, onde todos esses aspectos estão mais exacerbados, foram as primeiras a perceber que uma mudança profunda precisaria ser implementada para fazer com que essas peças se encaixassem.

Percebeu-se que a peça mais fácil de trocar, para que as coisas voltassem a se encaixar, seria a atuação do docente, ao menos em termos metodológicos e da prática em sala, ao mesmo tempo que um sem-número de gurus começaram a aparecer com metodologias “revolucionárias” capazes de restaurar a harmonia.

Esse novo conjunto de peças é o que temos chamado educação neo-bancária.

A opção por trabalhar com o prefixo *neo* é justificado por dois motivos.

O primeiro, já defendido acima, é que os pressupostos sociais que levam tal forma de educação a ser imprescindível e inestimável ao *establishment* não mudaram praticamente nada desde a educação bancária. Seu objetivo também não mudou.

O segundo, é que entendemos adequado manter a metáfora bancária de Freire, no entanto, se na bancária víamos o professor fazer depósitos de informação no aluno. Na neo-bancária, a forma toda de fazer educação comporta-se como um investimento de juros compostos, no qual os ideais do mercado e da positividade são empregados metodologicamente reforçando-se a si mesmos, não apenas em uma lógica reprodutiva, mas ampliatória.

O que mudou foi a estratégia de manutenção do *establishment*, que como já vimos diversas vezes, migrou da agressiva negatividade para a sofisticada positividade. Da imposição à força, para a auto-coerção.

Ambas servem ao mesmo propósito, sendo a positividade nada mais que uma atualização refinada e mais eficiente da negatividade. Consideramos o mesmo para a educação neo-bancária, sendo, portanto, a atualização refinada da educação bancária alinhada à positividade.

Grandes pensadores que se tornam atemporais, assim o são, porque, mesmo que os detalhes que giram em torno de seus pensamentos mudem com o tempo, e novos pensadores proponham detalhes mais atualizados, os dilemas centrais que os levam à escrita, geralmente se mantêm relevantes. São exemplos, os problemas da ética ou da metafísica que ocupavam as mentes dos gregos antigos e que se apresentam para reflexão ainda hoje.

A tese central de Marx, mesmo após tantas mudanças econômicas — de que o capitalismo é acumulativo, desigual e exploratório — será inegável enquanto houver capitalismo, não importa por quantas mudanças passe.

Da mesma forma, a tese central de Freire — que um sistema com essas características, criticadas por Marx, produzirá formas de educação com o objetivo de legitimá-las e adequar o estudante (oprimido), apresentando suas contradições históricas como características naturais do mundo, — é inegável, e arriscamos que continuem inegáveis enquanto houver capitalismo ou outra forma de exploração sistêmica.

Sendo assim, podemos dizer que na sua essência e em seu papel de controle social as educações bancárias e neo-bancárias são iguais e partem do mesmo pressuposto. No entanto, em termos de detalhes, do como se dão na prática, veremos que se apresentam de formas muito diferentes, opostas talvez.

Como dito a educação bancária foi a educação de legitimação da desigualdade na negatividade, e como tal, imitava sua natureza violenta, opressiva, que negava a voz e o ato ao aluno e o tornava obediente à força, disciplinando, vigiando e punindo.

A neo-bancária lida com a legitimação da positividade, muito mais sofisticada, pregando falácias de liberdade, autenticidade, protagonismo e as maravilhas da tecnologia, da informação e do desempenho. Que acobertam, da mesma forma, as contradições sociais do capitalismo contemporâneo.

Veremos que essa forma de educação se diz crítica, no entanto, sua criticidade parece-nos o mesmo que usar empreendedorismo social para solucionar problemas que o próprio capitalismo criou. Por mais que haja algum efeito positivo, alguma melhora, não deixa de ser uma lógica circular incapaz de operar qualquer superação das contradições que geraram os problemas para começo de conversa.

Sendo assim, por mais eficiente, efetiva, “empoderadora”, empreendedora ou sejam lá quais forem os adjetivos usados para essa forma de educação, ela estará fadada ao lugar de educação de adequação, de negação da vocação do educando (por isso colocamos empoderadora entre aspas acima), e ocupa o mesmo papel social da educação bancária criticada por Freire. Como tal, não pode ser crítica, ainda que pareça (e afirme) desenvolver a criticidade (retomaremos com mais cuidado à frente).

A positividade traz à educação uma lógica autorreferencial e autossuficiente, narcisística e circular, que começa e termina no “eu”. O conflito é malvisto na positividade, porque ele assume a importância do outro. A positividade tende à homogeneidade e à segurança.

A verdade também é relativizada, sob esse ponto de vista, a um sofisma, uma verdade individual, ou em outras palavras uma promoção da *doxa* para *episteme* sem a validação pública e ampla, como criticado por Han (2022b).

Na escola, enxergaremos uma inclinação em evitar conflitos de todos os tipos: especialmente aluno-professor, mas também aluno-instituição, aluno-aluno, pais-professor e pais-instituição. Essa inclinação torna-se uma forma de currículo oculto, que influencia conteúdos, metodologias e comportamentos.

Se antes o professor bancário era o opressor, hoje, o professor torna-se cada vez mais o elo mais fraco, em uma sociedade que começa a vê-lo cada vez mais como obsoleto — substituível por *home schooling*, plataformas *self-paced*, conteúdos *online* e mais uma infinidade de promessas digitais de ensino. Ele tem medo do aluno, da escola, dos pais, assim como a escola tem medo dos pais e alunos, especialmente os ricos.

Nessa realidade, deu-se preferência ao aluno passar da passividade diretamente ao protagonismo e não à atividade. Assim em vez de tornar-se igualmente importante com o outro (professores e colegas), em uma comunhão coletiva para desvelar o mundo, cada aluno torna-se mais importante que todos.

A importância do conflito (especialmente da resolução crítica dele), das opiniões contrastantes, da discussão, em suma, do aspecto benéfico da negatividade do outro, desaparece, toma-se o caminho mais fácil, o da não-divergência, não-discussão, não-indisposição.

O professor vai para a sala com medo.

São aplicadas lógicas do capital à sala de aula. Se faz necessário avaliar a eficiência do professor constantemente e colocá-lo sob a neurose do desempenho. Ele deve, evitando conflito, colocar a mesma neurose para o aluno, ainda que tema a instituição e a possibilidade de “cancelamento” pelos alunos e de não estar à altura da atualidade veloz da informação.

O bom professor ainda terá que manter um forte e rigoroso alicerce epistemológico para combater as inverdades propagadas pelas mídias sociais sobre todos os temas.

Há câmeras nas mãos de todos. O *big brother* do cancelamento está atento para dedurar qualquer provocação epistemológica ou dos sentidos; há dispositivos conectados em todas as mãos, o professor não pode arriscar uma informação ligeiramente desatualizada; as redes sociais têm mais credibilidade que ele; há um filtro de conteúdos e assuntos, alguns deles o professor não pode em hipótese alguma adentrar; há um filtro de termos, de palavras, as quais um professor está proibido de pronunciar.

Há um risco real, que o trabalho filmado de um professor acabe como contra-exemplo em conteúdos de ódio propagados por extremistas propagadores de falácias nas redes ou como exemplo em conteúdos de grupos simpatizantes, sem seu consentimento, nem para um, nem para o outro.

Se há indivíduos que tenham coragem de aparecer nas redes chamando Paulo

Freire de genocida, imagine o que será dito sobre um professor comum, de uma escola comum, e o que pode acontecer com ele em tempos de profunda polarização.

Em uma versão que parece estar do avesso, voltamos à lógica observada na ditadura, na qual aulas eram monitoradas para garantir ausência de subversão, no entanto, a ditadura hoje é da positividade e o delator pode ser o aluno.

Até aqui já deve ter ficado claro como as características listadas são incompatíveis com a educação bancária e demandam uma nova forma. Mas antes de nos aprofundarmos mais, mencionaremos uma ramificação, que também podemos chamar neo-bancária, que optaremos por deixar de lado para não perder o foco.

5.3 A Postulação da Teoria da Educação Neo-Bancária

Chamamos “neo-bancária” uma forma contemporânea de educação que tem como característica principal a adequação teórico-metodológica do ensino à sociedade da positividade, cujos aspectos centrais são: o tempo instantâneo da informação, o individualismo narcisístico e a ditadura da informação.

Assim como acontecia com a educação bancária criticada por Freire, é uma forma de educação para adequação do educando ao *establishment*, que não propõe o desvelamento crítico da realidade, com o outro, para uma práxis refletida de superação das graves contradições sociais.

Ao contrário, entrega-se ao ideal de eficiência e desempenho da sociedade positiva neoliberal sendo moldada por ela e adequando para ela, em uma lógica circular semelhante aos investimentos com juros compostos.

Se a educação bancária foi a educação de adequação da biopolítica, a neo-bancária é a da psicopolítica, capaz de entregar esse novo cenário de exigências, no qual não se deseja um trabalhador para ser uma engrenagem da máquina como foi no capitalismo industrial, cuja biopolítica impedia de pensar, alienava e vigiava. Hoje, o desejável é o trabalhador pensante, multidisciplinar, pró-ativo, criativo, colaborativo, com “postura de dono”, cuja autocoação tira dele o máximo de desempenho e o torna capataz de si mesmo.

A educação neo-bancária surge da obsolescência da característica fundamental de depósitos de informação da educação bancária, oriunda do monopólio de conhecimento do professor. Hoje, com o conhecimento vastamente disponível, apoiado pela velocidade e ubiquidade da informação, não há condições de monopólio ou de tomar como suficiente a mera transmissão e memorização do conhecimento, ao menos no contexto escolar, pois isso já está vastamente disponível em meio digital.

Da mesma forma que o ideal neo-liberal é a gênese da sociedade da infocracia e da positividade, essa forma de educação surge do reconhecimento da educação como pro-

duto, do estudante como cliente e do processo como um investimento, que faz do professor um mero prestador de serviço, que sai da posição opressora que ocupava na bancária, como centro pensante iluminado da sala de aula, e por uma guinada infeliz, acaba no outro extremo, como o elo mais fraco e menos importante, por vezes visto até com dispensável, do processo.

O professor cede a força homogeneizadora da positividade, determinando a anulação de conflitos e polêmicas; assume metodologias práticas que evitem contraposições e o embate opinião-verdade; e minimiza a discussão sobre temáticas vistas como “problemáticas”, que possam causar desconforto ao aluno ou contradição com os pais (especialmente na educação básica).

Metodologias ativas de ensino prometem colocar o aluno no protagonismo de seu próprio aprendizado seguindo o narcisismo da positividade. A ênfase em projetos com pesquisa e uso de recursos digitais, nos quais o professor apenas guia e tira dúvidas específicas, reforça a autossuficiência apoiada por dispositivos tecnológicos, também característica da positividade informacional.

Promete-se uma educação gamificada, de recompensas constantes, customizada, ao passo do aluno, por meio de plataformas digitais de ensino, que aprendem a se adequar ao seu ritmo. Característica que se alinha com a busca por autenticidade satisfeita por uma educação de consumo “feita sob medida para mim”, como um produto *premium* e *tailor-made*.

O uso de metodologias baseadas em problemas e projetos coloca um mediador entre aluno e professor que anula críticas diretas de um sobre o outro, assume a lógica de recompensa instantânea, do trabalhar na prática, por vezes à revelia da teoria, quando mal aplicadas. Alinham-se com a identidade do sujeito que ao se libertar da submissão torna-se ele mesmo projeto, que confunde sua autocoção com liberdade, como teorizado por Han (2022b).

Problemas servem como mediadores entre a verdade científica dos conteúdos formais e os alunos, relativizando-a para evitar conflitos entre a *doxa* do aluno e a certeza epistemológica, uma vez que o individualismo narcisístico demanda que a opinião individual esteja em mesmo patamar das verdades universais e necessárias da ciência.

Não por acaso, assume-se como mais importante o desenvolvimento de habilidades e competências do que o aprendizado de conteúdos ou conhecimentos universais e necessários da ciência, que acabam por perder seu caráter de necessário, fazendo, como dito acima, que *episteme* rebaixe-se ao nível de *doxa* e isso propicia a introdução de teorias conspiratórias absurdas até mesmo no nível das ciências naturais.

Assume a característica frenética do desempenho, ranqueando alunos quantitativamente em avaliações meramente somativas que pouco ajudam no entendimento da

qualidade do aprendizado e falha em indicar deficiências.

As avaliações dos conteúdos tornam-se objetivas, automáticas, completamente quantitativas, simulam as metas da sociedade do desempenho e a característica dataísta da quantificação do mundo. Acredita-se, que delas será possível tirar toda sorte de *insights* para aumentar a eficiência do ensino e aprendizagem, por meio de ciência de dados.

Por outro lado, competências e habilidades são avaliadas de forma tão subjetiva que mal entende-se o que foi avaliado, em que nível, e quais os próximos passos para melhorar. Isso quando não se promete uma educação para competências e habilidades, mas entrega-se um ranqueamento quantitativo baseado em memorização de conteúdos.

Os conteúdos são prescritos, curados para minimização de conflito, alinhados à risca com normas e determinações de governos e do mercado, as quais também não é desejável contradizer.

Por fim, a educação como investimento, pretende minimizar perdas e maximizar retorno, como um fundo especulativo. Seu preço alto, seu posicionamento como produto de luxo, demanda um retorno relevante materializado na forma da inserção nas melhores universidades (no ensino básico) e na obtenção dos melhores salários no mercado (no ensino superior).

Sendo assim, é a educação dos filhos da elite econômica, não estando acessível aos pobres, que permanecem com versões da educação bancária tradicional. No entanto, a promoção da educação neo-bancária por organizações e fundações neoliberais, como forma ideal para o ensino de todos, revela a ausência de potencial transformador e sua vocação para adequação, tal qual era a educação bancária, no entanto, revela também sua eficiência, aspecto mais prezado pelo neoliberalismo.

A educação neo-bancária não renega o aluno a objeto do processo de ensino como a bancária. A primeira vista nega menos a vocação ontológica do aluno em ser mais. No entanto, a inversão de colocá-lo no protagonismo, as características de individualismo, o rebaixamento do professor e principalmente a ausência de conflito, que impede a troca dialógica, não a coloca no patamar do “com o outro, mediatizado pelo mundo”, tampouco, auxilia no desvelamento crítico do mundo com a finalidade de uma práxis social transformadora.

5.4 Uma Ramificação Neo-Bancária Importante que Ignoraremos

Apesar de nos interessar, por fazer parte do ramo de atuação do autor deste trabalho, faremos um recorte que considerará apenas a educação neo-bancária feita no interior de instituições de ensino e ignoraremos uma ramificação de natureza autônoma implemen-

tada por soluções tecnológicas.

Essa pequena seção se dedica a não deixar essa ramificação passar sem menção e para mostrar que, apesar de suas particularidades, entendemo-nas como um subgrupo das metodologias neo-bancárias e não necessariamente como um fenômeno apartado.

Além de linhas de pensamento, completamente equivocadas, que entendem ser melhor para o aluno ser educado em casa, completamente livre das influências subversivas das opiniões dos outros, da ciência, dos dilemas éticos e da verdade. Exposto apenas aos conteúdos filtrados pelo pensamento homogêneo permitido pela bolha da família. Que ao nosso ver é uma visão minoritária e extremista (ainda que tenha ganhado força na pandemia).

Hoje, existe uma vertente que assume que uma educação ideal seria aquela em que o aluno usa a tecnologia para aprender sozinho, no seu ritmo, e que a inteligência computacional forneça desafios com base em seu desenvolvimento e necessidades, gamificando o processo para mantê-lo engajado.

Isso está longe de ser novidade, nada mais é do que uma versão requeitada, e por vezes até menos refinada, que as ideias de Seymour Papert na década de 1980.

Ganham força porque seriam mais facilmente implementáveis hoje em dia, pois temos tecnologia adequada para tal. No entanto, cabem críticas similares às feitas na época que o autor fez suas proposições pela primeira vez.

Não vamos negar que para uma empreitada meramente instrumental, isso pode funcionar bem. Um exemplo fácil é o tipo de aplicativo em que o aluno pode ganhar um pouco de vocabulário em uma língua estrangeira enquanto comuta de casa para o trabalho / escola e de volta.

No entanto, o método funciona porque adquirir uma língua estrangeira tem uma grande parcela de mera memorização de vocabulário. Essa metodologia, mantendo o exemplo do estudo de línguas, atingirá sua limitação quando for fundamental entender aspectos culturais que produzem a forma usual da linguagem. A forma, por exemplo, que a juventude de um país usa no dia a dia. Ou no entendimento de obras clássicas escritas na língua, especialmente aquelas que brinquem constantemente com as nuances da linguagem.

Da mesma forma, não conseguirá elevar os estudos ao patamar da compreensão da origem e mutabilidade da língua, dado pelos processos históricos e estudado pela linguística ou dos aspectos sociais, econômicos, culturais, entre outros, necessários para uma leitura crítica e para a compreensão de uma obra importante em língua estrangeira, como estudado pela literatura. Ainda que possa ser mais eficiente que uma aula de inglês instrumental meramente expositiva, por conta da gamificação e dos mecanismos de auxílio à memorização.

Um método assim, bem como o conjunto de métodos similares, está muito aquém de educar para entender criticamente e auxiliar a transformar os diferentes aspectos da realidade em que o aluno se insere. Dizemos isso independentemente da área de conhecimento que pretende-se ensinar.

Seus defensores encaixam-se em duas categorias: aqueles que não entendem essas limitações e deslumbram-se; e aqueles que defendem esses métodos justamente pelas suas limitações, produzindo uma versão eficiente de educação bancária digital, ágil, escalável e, principalmente, lucrativa. Apresentada como inovadora e revolucionária.

Como dito, para nós, todas as iniciativas e plataformas com essas características são parte de uma modalidade autônoma da educação neo-bancária, ainda que nos reservemos a parar por aqui, na sua explanação e exemplificação.

5.5 Características Observáveis da Educação Neo-Bancária e sua Crítica

Antes de seguirmos, é importante deixar um aspecto muito claro, o que descreveremos e criticaremos a seguir é uma forma de educação hoje vista como a educação “de vanguarda”, defendida por muitos bons educadores, grupos educacionais e, entre outros, entidades internacionais.

Não vamos dizer que seja uma forma errada de fazer educação, tampouco que não funcione, o nosso ponto estará sempre centrado na sua incapacidade de auxiliar o aluno a entender sua vocação ontológica como ser da práxis, que possa operar transformações capazes de superar as contradições sociais entendidas criticamente como históricas e não naturais.

E é importantíssimo perceber uma diferença fundamental entre as características da educação bancária e da neo-bancária. Quando Freire descreve as características prático-metodológicas, — o que acontece de fato em sala de aula, — na educação bancária, ele está descrevendo características tais, que elas mesmas, impedem a realização de uma educação crítica.

Em outras palavras, são uma cristalização do ideal de adequação e opressão dessa educação em forma de prática de ensino. Acreditamos que esse não seja o caso com a educação neo-bancária.

Se a origem de suas metodologias estaria nas propostas freireanas e de matriz crítica, ainda que pervertidas, seria teoricamente possível que essas metodologias e práticas de sala de aula, fossem adequadas ao desenvolvimento crítico e a uma educação problematizadora e dialógica.

Sendo assim, não são por si só ferramentas de adequação, mas seriam polivalentes ainda que estejam majoritariamente ao serviço da adequação. Essa é mais uma daquelas sutilezas, como descrevemos no caso do protagonismo, que leva os educadores a pensar estarem fazendo educação crítica ao aplicarem esse ferramental.

Acreditamos que eles poderiam de fato estar fazendo. No entanto, isso demandaria uma compreensão histórica e não natural das contradições sociais, o combate ativo às características sectárias da positividade e um cuidado redobrado com a intencionalidade por trás de cada uso que fazem dessas técnicas, práticas e metodologias.

Avisos dados, seguimos pela enumeração e descrição dos aspectos práticos e metodológicos, que ao nosso ver, compõem a educação neo-bancária:

Protagonismo e individualismo

O aspecto do protagonismo que elencamos como neo-bancário é que ele é individualista. Protagonismo não é o oposto da passividade criticada por Freire. Seu oposto é uma participação ativa e (o mais importante) coletiva. Protagonismo é uma participação ativa individual e individualista.

Como tal, antagoniza com o diálogo e impede a criticidade. O protagonismo é uma característica impeditiva da educação dialógica, que ao nosso ver não poderia ser ajustado para uma educação transformadora. Ele deverá, portanto, ser superado por uma versão coletiva, que deixe claro que todos os participantes trabalham uns com os outros para desvelar a realidade.

A única exceção seria, se porventura, a palavra tivesse sido aplicada erroneamente à participação ativa coletiva dos alunos em diálogo, por estar na moda. Nesse caso, é só um equívoco do campo da terminologia. É de nossa opinião que o conceito de protagonismo contém intrinsecamente uma faceta individualista e narcisista e, como tal, não é conveniente para descrever práticas críticas, que assumem a necessidade de um caráter coletivo.

Customização, gameificação e educação *self-paced*

O protagonismo também se manifesta na vontade por uma educação customizada, gameificada e *self-paced*.

Diferentemente de aplicativos e serviços de ensino instrumental, que já discutimos antes, aqui criticaremos seu uso em sala de aula.

Uma sala onde cada aluno está em seu tablet estudando algo, customizado para ele, em seu próprio tempo, com recompensas constantes, mas que a única interação com os demais seja um *leaderboard*, é uma sala onde dificilmente será desenvolvida qualquer forma de criticidade.

Ora, a promessa é tentadora. Grande parte dos educadores críticos já se opuse-

ram ao fato de educandos de diferentes níveis de maturidade e diferentes graus de entendimento do mundo, sejam reunidos em uma sala e sejam obrigados a seguir um ritmo pré-determinado.

Mas isso não deveria dar origem a uma solução, típica da positividade, de isolamento digital e educação individual. O que esperávamos da crítica acima é a percepção que o agrupamento por idade pode não ser a forma mais inteligente de dividir educandos em sala, mas poderiam considerar a maturidade, os interesses individuais dos educandos, entre outras características, nesse agrupamento.

Permita-nos um parenteses quanto à ideia de ritmo. Ela apresenta-se majoritariamente como uma faceta de metodologias expositivas. Em uma sala na qual é promovido o diálogo, o desvelar de um objeto de estudo, coletivamente, o conceito de ritmo faz pouco sentido, bem como sua crítica, portanto, também faz pouco sentido o emprego de qualquer solução *self-paced*.

Até mesmo o professor, que poderia, — ainda que longe do ideal — abrir um diálogo um a um com o educando é substituído pelo tutor digital. Também vale a crítica que já fizemos: sistemas de ensino digitais desse tipo só valem para instrução, para ensino instrumental, qualquer coisa para além disso está aquém de suas capacidades.

Sendo assim, a utilização de ferramentas digitais que aprofundem o individualismo e substituam outras formas de atuação que poderiam promover o diálogo, serão consideradas características neo-bancárias, bem como qualquer aspecto que seja uma incitação ao desempenho e competição como qualquer tipo de ranqueamento dos alunos.

Avaliação

Priorizar avaliações objetivas e automatizadas, preferencialmente por meio digital, com correções automáticas, — em que aluno recebe seu resultado imediatamente ao final da avaliação e o professor não perde tempo corrigindo e fazendo *feedback*, — é uma lógica alinhada ao tempo instantâneo da positividade e à educação meramente instrumental incapaz de superar a lógica bancária ou neo-bancária, sendo assim, ferramental de ambas.

Avaliações de múltipla-escolha ou similares, que podem ter a correção automatizada, são péssimas opções para avaliações formativas, objetivas demais para sabermos o quanto o aluno de fato conhece, o quanto ele chutou, o que ele sabe de fato ou não. E quando funcionam, atestam apenas a capacidade de memorização, sendo formas incapazes de auxiliar uma educação fundamentada no diálogo crítico na imensa maioria das vezes.

Esse tipo de avaliação, não deixa margem para conflito ou discussão e funciona como uma barreira distanciando o aluno do professor. Marcou a alternativa incorreta, errou, não tem conversa, não há polêmica tampouco espaço para pensamento divergente.

Por outro lado, como veremos, a verdade (polêmica e em baixa na positividade) é substituída pelo projeto (neutro e em alta). Da mesma forma, observa-se uma substituição do conteúdo pelo projeto em sala. Sua avaliação quantitativa, mas vastamente subjetiva também deixa poucas brechas para argumentação e o conflito, uma vez que o aluno não sabe bem o que fez de bom ou de ruim.

Qualquer conflito, torna-se rapidamente uma negociação, que acaba por acrescentar alguns décimos a um número já praticamente desprovido de sentido e que não oferece uma visão sobre a qualidade do aprendizado, mas relaciona-se à meta.

A avaliação do projeto, muitas vezes é nula e subjetiva, com *feedbacks* na linha do “ficou bom”, acompanhados por uma nota inventada, geralmente baseada na comparação com os demais projetos da turma.

Essas características de avaliação, — incapazes de fornecer meios para que o aluno possa refletir sobre seu aprendizado e suas deficiências (na falta de uma palavra melhor), — pouco oferecem para uma educação crítica e transformadora, servindo apenas às necessidades quantitativas da lógica do capital (colocar valor numérico em tudo) e da positividade (neurose do desempenho).

São, portanto, ferramentas mais onipresentes na educação de adequação. Sendo as avaliações objetivas e fechadas, presentes na bancária (avaliando memorização) e na neo-bancária (produzindo dados) e a avaliação numérica, mas vastamente subjetiva dos projetos, presente na neo-bancária.

O retorno dataísta do taylorismo na educação

A lógica do desempenho, — em alguns pontos semelhante ao taylorismo da administração, que como vimos no referencial teórico já influenciou a ciência de fazer currículo no passado, — traz de volta ideias de maximização da produtividade de forma auto-imposta.

Se somarmos os conteúdos dos dois tópicos anteriores, a customização e gamificação da jornada do aluno, com as ferramentas de avaliação objetivas, produziremos um ambiente muito propício à análise quantitativa de dados educacionais. Em outras palavras, a aplicação de ciência de dados na educação.

Da mesma forma que, para nós, educação *self-paced* é a teoria de Seymour Papert, — requeitada pelas novas tecnologias de extração e predição, da ciência de dados do capitalismo de vigilância, — a utilização de metodologias de extração, processamento e predição de dados do comportamento do estudante para adaptar conteúdos e exercícios é um retorno à lógica de maximização taylorista com uma roupagem de positividade.

Também similar seria a estratégia de aproveitamento desses dados comportamentais para adequar conteúdos e metodologias para turmas subsequentes.

Sendo aversos à prescrição, e entendendo o diálogo como única forma de proporcionar uma educação de fato transformadora, é necessário colocar qualquer iniciativa educacional baseada nesse tipo de estratégia em um rótulo de educação neo-bancária.

Dado que sua lógica interna alinha-se com a necessidade de quantificar todos os aspectos da vida, inerente à infocracia, e utiliza as lógicas algorítmicas e preditivas da análise e controle comportamental do capitalismo de vigilância.

Sua aplicação, portanto, reforça e naturaliza essa lógica, sendo mais um exemplo da metáfora que temos usado de um investimento de juros compostos, produzindo retorno sobre si mesmo.

Aulas em formato de entretenimento

Captar a atenção dos alunos e mantê-los motivados sempre foi um grande debate na educação. Alguns educadores vêm como parte essencial, outros assumem que qualquer coisa fora do comum captará a atenção e motivará, mas isso não quer dizer que a aula ficará melhor. Também afirmam que essa característica não pode ser o suficiente para justificar a aplicação de uma determinada estratégia.

Geralmente, estaríamos em concordância com o segundo grupo, se uma estratégia de sala de aula só vai servir para prender a atenção, sem outros benefícios, ela não deveria nem ser cogitada.

No entanto, a positividade nos promete um futuro incerto com relação a isso.

Por um lado, somos contrários à transformação das aulas em espetáculos midiáticos digitais, memes, sucessões de vídeos curtos, ou qualquer outra estratégia que o capitalismo de vigilância nos esteja fazendo consumir e replicar.

No entanto, não vemos problemas que o professor, ao fazer uma imersão nessa cultura geracional orientado por seus alunos, se aproprie de determinados formatos para expressar ideias de uma forma familiar (e, porque não, divertida) ao aluno, contanto que seja uma troca, na qual os educandos também façam uma imersão e expressem-se pela forma rigorosa e formal da educação. Podendo, assim, entender os limites e diferenças das duas formas de expressão e quando usar cada uma delas para atingir melhor seus objetivos na comunicação de ideias e no diálogo.

Estima-se que da cultura livresca para a cultura de massas, as pessoas perderam a capacidade de sustentar uma atenção plena por longos períodos. A mídia da positividade deverá promover mais uma mudança, reduzindo ainda mais esse período de atenção.

Nossa dúvida é que tipo de impacto seria esperado em sala de aula.

Hoje, acreditamos que a escola possa trabalhar esse aspecto. A promoção de atividades que propositalmente sejam mais lentas e contemplativas, desde o ensino da primeira infância até o final da escola poderia contrabalançar o consumo de mídias velozes

e o tempo instantâneo da informação. Um aspecto importante, aos nossos olhos, é que o aluno deve estar informado do propósito de tais atividades.

No entanto, é difícil dizer o que o futuro reserva com relação à atenção, havendo a possibilidade real de que escola não consiga atuar com relação a isso, o que nos faz evitar sermos categóricos na crítica dos formatos de aula, pois não sabemos como elas precisarão ser no futuro.

Ainda que pensemos que a falta de atenção é mais um aspecto majoritariamente disruptivo para metodologias expositivas da educação bancária, certamente ela terá impacto negativo em metodologias dialógicas, no entanto, nos preocupa mais a ausência de escuta ativa promovida pelo individualismo.

No entanto, por agora, podemos dizer que assumir os formatos midiáticos e estratégias algorítmicas da positividade, reforçam-na, e como tal alinham-se com a nossa proposição de educação neo-bancária.

Tempo instantâneo

Quando a escola rende-se ao tempo da informação e à lógica do desempenho, ela estará inegavelmente educando para a adequação à infocracia e à positividade.

A escola não deveria se render ao uso otimizado do tempo e à neurose da velocidade da informação. Pelo contrário, a escola deveria ser o lugar onde o tempo se desacelera, onde ainda exista o tempo da brincadeira, da festa e da contemplação, onde seja possível cultivar o hábito pela leitura e o gosto por ela, especialmente de obras maiores e mais complexas.

Recentemente, ao vermos uma série sul-coreana, fomos apresentados ao caso de crianças que lotavam uma loja de conveniência e compravam comidas e bebidas com alto teor de cafeína. O motivo era que entre escola e outras aulas preparatórias, as crianças passavam quase todas as horas em que estavam acordadas, estudando. Foi um choque descobrir ser verdade o que a série mostrava e que no colegial a neurose com os estudos era ainda maior.

Ora, se fizermos o caminho causal ao contrário, assumindo essa forma insana de educação como efeito, chegaremos sem sombra de dúvida a uma organização social do trabalho, altamente exploratória, fundamentada no conhecimento e na lógica do desempenho, com vasta desigualdade de oportunidades e inseguranças sociais. E não precisa muita pesquisa para confirmar ser esse o caso da Coreia do Sul.

Não há dúvidas, portanto, que uma escola que assuma esse nível de neurose, de eficiência e de desempenho, a ponto de não permitir às crianças terem uma infância com jogos, brincadeiras, tempo de contemplação, será uma escola de adequação a um modelo de sociedade de exploração neoliberal.

Como tal, sua rendição ao tempo da positividade, seja na otimização ou no exemplo extremo da Coreia do Sul, faz de sua educação uma educação neo-bancária. Fazer educação crítica, dialógica, demanda um tempo mais lento, de fala e escuta ativa, de debate, de embate ideológico inclusive, que não é compatível com a velocidade instantânea da informação.

Metodologias ativas e educação baseada em problemas (PBL)

A PBL propõe que seja dado um problema, e que os alunos empreguem diversas estratégias para analisar, compreender e resolver o problema, trazendo teoria quando necessário. A metodologia trabalha em oposição à metodologia expositiva, que impõe a teoria antes de sua necessidade prática, buscando gerar um movimento mais natural da busca do aluno pela teoria, pela necessidade e curiosidade.

Em trabalhos anteriores, já dissemos que a aplicação de metodologias como PBL, está longe de ser crítica, se a intencionalidade por trás de sua aplicação não esteja minimamente alinhada com o desvelar da realidade e com o diálogo.

Infelizmente, educadores bem-intencionados têm acreditado, que a aplicação de uma determinada metodologia ativa seja suficiente para desenvolver a criticidade, e a PBL é uma das que são frequentemente escolhidas.

Certamente, trabalhar com problemas ou com contexto significativo, — quando o aluno quer ou precisa de antemão aprender o que será ensinado, — será melhor que trabalhar conteúdos de forma expositiva e impositiva.

No entanto, o fato de os alunos trabalharem em grupo com situações-problema, não são paralelos de trabalhar de forma dialógica com temáticas geradoras como Freire propunha. Seria o equivalente a dizer ser de metodologia freireana uma sala de aula, apenas porque alunos e o professor se organizam em roda.

A PBL não tem o potencial transformador da educação dialógica: não forma para a desmistificação (os problemas são escolhidos previamente, ignorando temáticas conflituosas); não é dialógica (foca no uso de habilidades importantes para o mercado e não no diálogo rigoroso); não procura superar as situações limites dos alunos (elas nem são consideradas); não promove as condições para que os educandos se desenvolvam como seres da práxis, mas promove sua adequação ao que o *establishment* precisa. Em outras palavras, atende a necessidade do mercado por profissionais que saibam resolver problemas. Jamais a necessidade urgente de transformar a realidade.

Para começo de conversa, as problemáticas raramente são relevantes.

Diferentemente do que Freire propunha para seus temas-geradores, — que deveriam ser situações-limite oriundas da realidade social dos educandos, — os problemas da PBL tendem a ser impostos, distantes ou pouco relevantes ao aluno.

Quando são dilemas sociais, são tratados superficialmente, raramente chegando à crítica das práticas sociais e contradições originárias do problema.

Para exemplificar, um problema de acúmulo de dejetos plásticos, raramente levará à solução do banimento de plástico, porque limitações à liberdade de consumo são consideradas tabus no capitalismo. Também, raramente chegará à crítica social do exagero produtivo do material e da obsolescência programada ou ao entendimento de que é o modo de produção capitalista e o consumismo que geram o problema.

O que é incentivado, no lugar, é que o problema seja tomado como natural (em oposição a como histórico). O problema é um dado ou, em outras palavras, não pode ser evitado apenas remediado.

O objetivo acaba sendo sua mitigação pelos meios do capital. Aparecem, portanto, soluções como reciclagem, possibilidades de empreendedorismo e empreendedorismo social, em suma, oportunidades de negócios, que por si só, causarão seus próprios problemas similares.

Não usamos esse exemplo por acaso. Usamos plásticos há pouco mais de 100 anos e já é o suficiente para entendermos esse problema como natural e não histórico. Mas podemos generalizar para dizer que quase qualquer proibição de consumo será, dito como os estadunidenses gostam de dizer, uma afronta à liberdade.

Assim, graças à lógica da liberdade de consumo, assumimos imediatamente inviável perdermos o potencial do material, ainda que estejamos afogando o planeta nele e tenhamos tido mais de dez mil anos de civilização humana sem termos precisado dele.

Isso ilustra que, utilizar uma metodologia como PBL para trabalhar contradições fundamentais da sociedade pode ser uma ferramenta de desenvolvimento crítico, mas apenas se estivermos dispostos a assumir a realidade histórica de tais contradições e ter coragem de propor transformações necessárias, contrárias ao *establishment* e não meramente como parte dele, usando as ferramentas dele.

Dizer ser crítica a mera preocupação com plásticos e trabalhar com inovação, tecnologia e empreendedorismo para “resolver” a questão, não é desvelamento do mundo, não é realmente desenvolvimento de criticidade, tampouco, uma práxis transformadora da realidade capaz de extinguir o problema. É, na realidade, treinamento para a lógica de mercado e para manutenção do problema em si.

Como tal, essa utilização da metodologia não supera o que teorizamos como educação neo-bancária. Ainda que seja mais benéfica do que uma aula expositiva sobre plásticos nas praias ou assistir um documentário.

Para termos uma teoria um pouco mais genérica:

Seja qual for a metodologia ativa usada em sala, se ela só chegar à reprodução

das lógicas econômicas-sociais, que produzem contradições, para tentar resolvê-las, ela não poderia ser considerada crítica, ou uma forma de práxis transformadora do mundo, opera como doutrinação do pensamento e da ação (ainda que possa não ser intencional) para manterem-se de acordo com a lógica estabelecida, fadada, portanto, ao rótulo de educação de adequação e ao rótulo de neo-bancária.

Empreendedorismo

O ensino de empreendedorismo, da busca pela inovação, e outras técnicas de mercado, especialmente na educação de base, é claramente uma estratégia de adequação, que assume que a única forma de transformação do mundo seja pelas regras e lógicas do capital. Gerando novos negócios.

Ainda que recebam uma roupagem virtuosa, como a do empreendedorismo social, negam que, necessariamente, como acabamos de mencionar, as próprias contradições e preceitos do capitalismo que criam a maior parte dos dilemas sociais contemporâneos, senão todos.

Sendo assim, essas “disciplinas” jamais conseguirão resolver os problemas sociais, mostrando apenas um caminho para lucrar com eles e pervertendo a vontade de mudança de pessoas de bom coração. Perpetuam os lugares de classe, a lógica mercantil, a ideologização da tecnologia e as lógicas internas de acúmulo e desigualdade do capital.

Sua presença nos currículos, ao nosso ver, aderem ao conceito que propomos de educação neo-bancária para adequação.

Competências, habilidades e afins

Hoje, é comum trabalhar a educação por competências e habilidades que se deseja que os educandos possam desenvolver, o que por si só não é problema algum e nos parece mais adequado do que uma organização por conteúdos ou comportamentos.

No entanto, será um indicador de uma estratégia neo-bancária quando a escolha dessas habilidades seja feita no universo do que é necessário ao mercado e ao capital, em detrimento das competências e habilidades alinhadas à cidadania e a inserção crítica no mundo, na política, na ética, entre outros campos.

Obviamente, existem habilidades e competências na intersecção entre os universos do mercado e da cidadania, mas consideramos que optar por habilidades de mercado e da intersecção, sem privilegiar aquelas que sejam úteis à cidadania e não-mercadológicas é educação de adequação, portanto, característica neo-bancária.

Algumas habilidades podem tender para um lado ou para outro, ainda podem ter alinhamento com a positividade ou não. Colaboração, por exemplo, é uma habilidade desejável para qualquer atividade coletiva, tem potencial de fomentar a coletividade, o diálogo, a escuta ativa, assim como, poderá ser encarada como gestão de projeto, gerindo a di-

visão de tarefas entre indivíduos e o cumprimento de metas. Fica óbvio a que projeto de educação cada uma serve. Portanto, há nuances que devem ser observadas.

O aluno como ser emocional e a escola como ambiente seguro

Hoje, não é incomum ouvirmos uma defesa ferrenha ao “cuidado” com o aluno, que deve ser visto como ser emocional, “machucável”. Infelizmente, esse protecionismo está muito mais ligado à positividade, aderente ao conceito de protagonismo, do que ao compromisso real com o bem-estar emocional e psicológico do aluno.

Exacerbado, se torna, como dissemos, uma barreira protetora contra o conflito, contra o que é polêmico, contra a divergência. Se o aluno é o protagonista, a sua forma é a certa e ele deve ser protegido de falhar e de antagonismos.

Obviamente, ninguém vai defender que haja assédio ou riscos psicológicos e emocionais ao aluno no ambiente escolar. A escola do autor deste trabalho tinha sua cota de assédio, de opressão e de autoritarismo, que certamente afetou negativamente vários estudantes.

No entanto, a crítica que fazemos a esses aspectos, era uma crítica na negatividade, quando o autoritarismo, a truculência, a visão militar-fabril de disciplina, as punições, eram marcas constantes na escola e aliavam-se ao conceito bancário de educação em criar feridas profundas.

Na positividade, não é de se esperar isso. Então tais críticas devem ser feitas com cuidado, para que as características truculentas continuem reprimidas, mas que não cheguemos ao cenário descrito por Haidt de “segurismo”, que vimos no capítulo 4.

Somos contrários a delegar a operação das escolas às Forças Armadas, que pensam entender de educação, ao ensinar disciplina e usar o caquético behaviourismo. Assim como somos contrários ao paternalismo de criar um ambiente confortável para o aluno fazer o que quiser.

Quando verificamos essa extrapolação do que é humano, — exclusão do assédio, de relações de poder e punições desproporcionais, de escárnio, de abusos, — para o protecionismo paternalista, — que evita conflitos a qualquer custo, que vê o aluno como um bibelô que não pode ser tocado sendo colocado em uma cristaleira protegido do mundo, — temos uma característica que consideramos alinhada à positividade e à educação neo-bancária.

Ora, aprender dói um pouco, criar os fundamentos de nosso conhecimento demanda conflito, opiniões adversas, debate de ideias, exposição a temáticas desagradáveis, controvérsia. Faz parte do processo ficar triste, ficar bravo, ficar entediado, ter aversão ao modelo de mundo de um ou outro, fazer e desfazer algumas amizades. Tudo isso é o processo do ato de conhecer, com o outro.

Para os mais novos, autores como Haidt (2024) defendem que o brincar supervisionado, bem como os riscos que acarreta, são essenciais para desenvolvimento cognitivo da criança e que cai em desuso por conta de uma geração de pais superprotetores.

É justamente essa a negatividade necessária e benéfica que provém do outro. Nada disso é possível em um ambiente confortável. Conforto é justamente a ausência de tudo isso. Da mesma forma, podemos entender como tal o conceito de seguro. O confortável e seguro da positividade sou eu e meu celular trancados em uma sala. Se rodeado de pessoas, que sejam pessoas idênticas a mim.

Não é conforto e segurança que precisamos procurar garantir no ambiente escolar, tampouco ver o aluno como ser emocional.

No entanto, achamos importante fazer um contraponto, talvez a escola precise ser um ambiente seguro digitalmente.

Ora, todos nós fazemos uma besteira ou outra na vida, que faz os outros rirem e na maioria das vezes rimos juntos. Isso acontece e não vira trauma por ser algo transiente, amanhã outra pessoa faz uma besteira e o escárnio entra na conta dela. Em dois dias, todos esquecem, exceto por uma vez no trimestre que alguém levanta a história para rir novamente.

O problema se dá quando adicionamos câmeras e redes sociais na equação.

Nossos emocionais, exceto os mais frágeis, estão perfeitamente evoluídos para lidar com um escárnio transiente dentro de um pequeno grupo, mesmo o que machuca, no entanto, nenhum de nós está apto (criança ou adulto) em lidar com isso de forma permanente. O que as câmeras dos celulares e redes sociais digitais fazem é justamente a perpetuação e a divulgação de nossos piores momentos.

Quem nunca fez uma pergunta idiota e foi sacaneado por um dia?

No entanto, hoje essa pergunta idiota, que seria esquecida em alguns minutos, torna-se uma entidade digital persistente, um elemento agora identitário da pessoa. Ele não é mais o garoto que fez uma pergunta idiota, mas o idiota em si. Não precisamos dizer quanto esse cenário é prejudicial, especialmente para crianças, que devido à superproteção, não desenvolveram bem as defesas cognitivas contra isso. Como vimos no capítulo 3.

A escola precisa ser mais atenta e cuidadosa no âmbito digital (no qual a maioria não tem ideia de como atuar) e menos no âmbito do real. Pois, esse meio é capaz de produzir maiores e mais duradouros estragos no psicológico de crianças e adolescentes do que qualquer forma bullying no mundo real poderia produzir e há uma inversão, que como vimos, coloca como alvo principal as meninas.

Defendemos que o aluno não seja visto como um ser emocional, mas como um ser

epistemológico. Só de dizer isso, já esperamos o entendimento *a priori* de que ele é um ser que demanda respeito, com conteúdo, com conhecimentos e experiências únicas, que podemos ter o privilégio de conhecer em uma troca dialógica.

Entendemos ser muito melhor dizer que a escola deve ser um ambiente de respeito, fundamentado nessa visão de aluno como ser epistemológico, do que dizer que deve ser um ambiente seguro ou confortável para o aprendizado.

Seguro e confortável, na positividade, necessariamente significará homogêneo e hegemônico. Uma linha de pensamento, a própria, nenhum conflito.

Apesar de respeito ter várias interpretações e poder ser visto, por exemplo, como a obrigação moral de tratar o outro como fim em si mesmo, e não meio para nossos fins, — uma ideia completamente oposta ao ethos da positividade, — estamos pensando aqui em uma definição mais comum e simples.

Uma que procura tratar o diferente como igual em termos de valor, respeitando sua autonomia e liberdade de ser como é. Celebrando seu conhecimento e experiências. Ainda que por vezes queiramos mudá-lo, fazer isso sem causar danos ou rebaixá-lo a um patamar epistemológico inferior ao nosso.

Sendo assim, respeito não será interpretado como ausência de conflito, pelo contrário, é quase que, em si, uma forma de resolução pacífica de conflito. O conceito de conflito nos parece inerente ao conceito de respeito que escolhemos.

Respeito também, hipoteticamente, garantiria que não haja opressão ou assédio. Diferentemente do conceito de segurança ou conforto, ele assume que possa haver excessos, transgressões, mas também assume que sejam feitas retratações e pedidos de desculpas, afinal, tal é a vida, que não é segura, nem confortável.

A positividade implica no desconforto da performance e no conforto epistemológico. Ou seja, a pressão de sempre querer desempenhar mais, e o conforto de estar certo independentemente de sua verdade. Se a escola é assim, confortável em termos epistemológicos e exacerbada em termos de produção, avaliação, desempenho, *score*, ela opera na lógica neo-bancária.

Nossa proposta é justamente a contrária, que a escola seja desconfortável em termos epistemológicos, promovendo o diálogo, a oposição de ideias, o debate, a construção coletiva e crítica do conhecimento. E seja confortável em termos de performance, sem a neurose do desempenho, da velocidade, das metas e métricas, que já serão uma parte significativa, — e se concordamos com Han, deprimente, — da vida adulta.

Também que consiga dosar disciplina e desobediência para que, por um lado, não forme ovelhas incapazes de pensar e agir por si mesmas, e por outro, não forme pequenos ditadores auto-proclamados da positividade, cujas vontades e crenças são lei. Ou ainda

uma amalgama de ambos, sem superá-los. Que é o que, na nossa visão, a escola segura e confortável promoverá. Pequenos ditadores individualistas, mas absolutamente dóceis em relação ao *status quo*.

Obviamente, a escola que promove isso, está alinhada ao conceito neo-bancário.

5.6 Outras Considerações sobre a Educação Neo-Bancária

A crítica à educação neo-bancária é mais complexa do que a crítica da educação bancária. Existem detalhes que inclinam determinadas metodologias para adequação ou para transformação. O que não acontecia na educação bancária, observada por Freire.

Esses detalhes, essas nuances, fazem com que não possamos ser categóricos ao rotular educadores como neo-bancários, apenas ao olhar as metodologias utilizadas. Se faz necessário ir além e observar com mais cuidado a intencionalidade do uso de determinada metodologia e como sua aplicação transcorre em sala de aula.

Entre os educadores que praticam a educação neo-bancária, conseguimos ver, a priori, três grandes grupos:

Educadores que (a) fazem educação de adequação, nesses moldes, sem ter consciência disso. Aqueles que (b) já jogaram a toalha com relação à possibilidade de uma mudança profunda na organização social do trabalho e educam para o capitalismo conscientemente buscando preparar o aluno o melhor possível para operar na lógica da positividade e do neo-liberalismo. E (c) educadores que pensam fazer uma educação transformadora e crítica, — que ao compararem sua práxis à bancária percebem que diferem profundamente, e acreditam nas promessas de desenvolvimento crítico de suas metodologias de escolha, — no entanto, estão fazendo educação neo-bancária.

Fora desse grande grupo, obviamente, existem os educadores que fazem de fato uma educação transformadora. Podendo estar ou não aplicando metodologias que estão listadas como indícios de educação neo-bancária. E o grupo que ainda pratica a educação bancária tradicional.

Entender quem é quem, já não é mais tão trivial quanto era antes. O cenário analisado por Freire, ao nosso ver, era mais simples que o atual, da mesma forma que a negatividade era mais simples e bruta, que a refinada e sofisticada positividade.

A educação neo-bancária também é muito mais sofisticada que a educação bancária.

Perceba, que usamos bastante a palavra *sofisticada* para descrever tanto a positividade quanto a educação neo-bancária, propositalmente, pela sua ambiguidade de sentidos.

Etimologicamente, ela está ligada aos sofistas, aos sofismas, sua versão latina expressa isso significando *adulterado*, *falsificado* ou *artificial*. No entanto, o sentido moderno migrou para *complexo*, *refinado* ou até *elegante*.

A somatória do significado antigo e moderno do termo *sofisticado*, ao nosso ver, define muito bem os conceitos de positividade e da educação neo-bancária, como sendo fenômenos: não-naturais, complexos e elegantemente enganadores.

Vale voltar a ressaltar que nem todos os métodos e práticas da educação neo-bancária (diferentemente da educação bancária) refletem necessariamente sua natureza adequada. Ao menos em hipótese, parte desses métodos poderia ser reaproveitado diallogicamente para elevar a prática ao patamar transformador.

Especulações à parte, uma coisa é fato: a educação neo-bancária é muito mais bem sucedida no desenvolvimento do educando do que a educação bancária:

Ao compará-las no patamar de adequação, a neo-bancária é infinitamente superior, pois a bancária contemporânea está adequando para uma lógica de negatividade que já está em vias de ser completamente superada e, como dissemos, não se encaixa no modo de ser da sociedade contemporânea tomada pelo *ethos* da positividade e da infocracia.

Já com relação à preparação do indivíduo para a sociedade capitalista, — tomando-a como natural e não histórica, e sem a pretensão de operar transformações nas contradições que promovem as injustiças sociais, — a educação neo-bancária também é muito mais efetiva e eficiente, que a bancária.

Nossa crítica da neo-bancária não se dá na comparação dela com a bancária. É fato que a neo-bancária desenvolverá mais competências e habilidades, com mais qualidade e promoverá um desenvolvimento de uma camada de senso crítico (ainda que não supere a adequação) do que a bancária. Nossa crítica se dá na comparação dela com uma educação dialógica transformadora.

Por tudo isso, a mera coexistência de bancária e neo-bancária promove mais uma força de desigualdade e imobilidade social. Ao prover a educação neo-bancária para jovens de classe mais alta e educação bancária para os de classe mais baixa, amplia-se o abismo gerado pelos privilégios que os separam.

Essa realidade é a mesma que expressamos em nossa crítica à Han, com relação ao fazer parecer que a positividade é homoganeamente distribuída na sociedade, quando vemos que as classes mais pobres ainda lutam imersas nas lógicas tanto da negatividade como da positividade. Da mesma forma, dentro dessa amálgama de preceitos contraditórios, operam as escolas que educam essas classes.

Talvez possamos dizer que da mesma forma que o capitalismo industrial bem desenvolvido era a base ideal para uma revolução comunista, uma educação neo-bancária

bem-feita, poderia ser uma base ideal, quando superada, para tornar-se educação transformadora. Uma base certamente mais adequada do que a educação bancária.

Sendo assim, não é errada a luta do educador em promover a educação neo-bancária como substituta da educação bancária para as classes menos privilegiadas, dado que seria de fato um salto qualitativo. Só entendemos como uma luta insuficiente, se existe o desejo honesto de transformar as contradições e injustiças do mundo.

Vale ressaltar, no entanto, que ainda que tenhamos falado que a neo-bancária é uma base muito mais adequada para operar uma superação em direção a uma educação transformadora, não queremos deixar a sensação de que seja uma condição *sine qua non* para isso, pois não é.

Queremos dizer, que se necessário for, que rebaixemos as lutas estrategicamente ao patamar da adequação, convém propagandear a universalização da educação neo-bancária, garantindo que ela alcance os alunos que estiverem relegados à bancária tradicional e a parte indesejável, truculenta, da negatividade.

No entanto, sem nunca perder de vista as limitações inerentes a esse tipo de educação, nem tomá-la como o ponto de chegada ideal, mantendo a consciência que ela poderá preparar bem o educando para a sociedade neo-liberal e da positividade, mas não para sua superação.

Também é tão importante quanto isso, ter consciência que a educação neo-bancária reproduz e amplifica a positividade, o que a bancária não faz. Isso é importante, porque a positividade, como dissemos, é uma força protetora do *establishment* do capitalismo contemporâneo que recorre à falácia de liberdade e desempenho para enganar o indivíduo a se auto-explorar, fazendo com que o uso da violência (e conseqüentemente da reação violenta a ele) não se façam necessários.

Se assumirmos como correta a tese central da obra de Scheidel (2019), — de que todas as reduções significativas da desigualdade foram operadas quase exclusivamente pela violência, natural ou humana, — veremos que a positividade tem essas características justamente para impedir as condições materiais da violência humana.

Seria de se esperar, que com o avanço da positividade, diminua-se a quantidade de guerras, especialmente grandes guerras, revoluções e colapsos de estado, três das quatro condições que Scheidel (2019) coloca como causas principais para a redução significativa da desigualdade, historicamente.

A última, as pandemias. Percebemos pelo Covid-19 que possa ser, agora em um capitalismo profundamente especulativo amparado por soluções tecnológicas, uma força de ampliação da desigualdade e não o contrário, ainda que seja difícil atestar o que aconteceria no caso de uma tão brutal quanto a peste-negra.

O que queremos dizer é que, propagandear a educação neo-bancária, que será a priori um salto qualitativo com relação à bancária, será também reforçar a lógica da positividade, que funciona como impeditivo de mudanças sociais profundas, especialmente, da organização social do trabalho.

Sendo assim, com o fortalecimento da positividade, a práxis transformadora estará cada vez mais relegada às pequenas reformas do que operando grandes revoluções, e esse é um preço caro a se pagar, pois, será muito difícil (se assumirmos a tese de Scheidel) que tenhamos uma redução significativa da desigualdade, nesse cenário.

É importante, portanto, que cada educador tenha consciência das consequências de suas escolhas estratégicas em optar por uma forma de educação ou outra, seja ela bancária, neo-bancária ou transformadora e das dificuldades enfrentadas na realização de cada uma delas.

6 EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA NO REGIME DE INFORMAÇÃO

Argumentamos nos capítulos anteriores que a economia, o modo de produção, é uma estrutura social que produz uma superestrutura de valores alinhados. Na versão passada de capitalismo, o industrial, tínhamos uma boa visão da estrutura descrita por Karl Marx; um bom entendimento da negatividade e do regime disciplinar explicado por Michel Foucault; a visão de quando regimes de negatividade se extremam e se tornam totalitários explicados por Hannah Arendt; a descrição de estratégias educacionais que perpetuam esses valores descritos por Paulo Freire, Michael Apple, Henry Giroux e tantos outros; e diversos teóricos que explicavam a mídia de massas como Walter Benjamin, Theodor Adorno, Marshall McLuhan, Jean Baudrillard, Guy Debord, entre outros.

A versão passada de sociedade (achamos seguro chamar assim) era tão impositiva e truculenta que praticamente obrigou aos pensadores de sua época a teorizar grande parte de suas características. Sendo assim, e tendo mais um século de existência, conhecíamos relativamente bem seu funcionamento e como cada engrenagem contribuía para o todo. Basta ver que muitas das categorias criadas pelos nomes acima tornaram-se palavras e termos de uso comum até mesmo para quem nunca teve contato com suas obras.

A sociedade da positividade, — onde impera a narrativa neoliberal e as mídias digitais, onde o capitalismo é improdutivo e de vigilância, onde aparecem tensões entre inteligência humana e inteligência artificial, onde tudo se transforma em produto inclusive o bem-estar social, onde a dominação é internalizada em auto-coação e a publicidade invade nosso inconsciente, nos manipula e nos furta a liberdade de escolha sem percebemos, onde o tempo é instantâneo e o espaço é desterritorializado e atópico e finalmente onde sucumbimos ao individualismo, ao narcisismo, nos fechamos ao outro e nos entregamos a lógica da performance que nos deprime e exaure, — produz tantas novas características que foi um desafio tentar delimitá-la no referencial teórico deste trabalho.

Diferentemente do regime disciplinar, o regime de informação é sutil. Muitas pessoas não perceberam a transição de um para o outro. Perceberam apenas algo recebido como uma melhoria qualitativa, que em oposição às experiências totalitárias ou impositivas das décadas anteriores, nos proporciona maior liberdade, conforto e as conveniências provenientes da tecnologia.

Não perceberam, no entanto, que essa liberdade veio atrelada ao consumismo que produz o individualismo, ao enfraquecimento excessivo do Estado, à hegemonia da lógica de mercado, à globalização com características neo-coloniais e ao rentismo da economia,

à dominação digital do comportamento humano pelas plataformas tecnológicas e um nível impensável de ruído e desinformação.

O desafio de fazer educação na contemporaneidade que tem essas características, — cuja lógica estrutural é global e superestrutural é jovem, veloz, mutante, e que apenas começam a aparecer nomes importantes juntando as peças teóricas que a compõe, — é ainda maior do que antes. As sociedades da positividade eram mais truculentas e perigosas para pessoas críticas, no entanto, eram mais simples.

A partir deste capítulo embarcamos em uma jornada para tentarmos entender como será possível fazer uma educação transformadora no regime de informação: que cuidados devemos tomar e como podemos usar a educação para combater determinadas características dessa nova realidade social, que se deixadas perpetuar, produzirão resultados desumanizantes.

6.1 Educação Transformadora

Partiremos dos pressupostos da educação transformadora, dialógica, de Freire, que

afirma e se baseia na realidade permanentemente mutável. Não só respeita a vocação ontológica do homem de ser mais, como se encaminha para esse objetivo. Estimula a criatividade humana. Tem do saber uma visão crítica; sabe que todo o saber se encontra submetido a condicionamentos histórico-sociológicos. Sabe que não há saber sem a busca inquieta, sem a aventura do risco de criar. Reconhece que o homem se faz homem na medida em que, no processo de sua hominização até sua humanização, é capaz de admirar o mundo. É capaz de, despreendendo-se dele, conservar-se nele e com ele; e, objetivando-o, transformá-lo. Sabe que é precisamente porque pode transformar o mundo que o homem é o ser da práxis ou um ser que é práxis. Reconhece o homem como um ser histórico. Desmistifica a realidade, razão por que não teme a sua desocultação. (FREIRE, 1997, p. 15)

Como vimos, a vocação ontológica de ser mais, de atuar de forma crítica e refletida no mundo, isso funda uma busca esperançosa e otimista, que nos dá forças para operar as mudanças no mundo.

Ora, não seria possível dizer, que precisamente por conta da potência de ser mais ter-nos sido negada por tanto tempo, que reduzimos nosso devir à busca por desempenho? Ou ainda, que o capitalismo positivo nos removeu isso para nos dar metas e métricas de desempenho no lugar?

Uma assume a liberdade (libertária) como ponto de chegada, enquanto a outra, enganosamente, assume a liberdade (neoliberal) como ponto de partida. O ser-mais de uma é substituído pelo produzir-mais da outra. Não há fim em nenhuma das duas, no

entanto, uma é otimista e esperançosa, já a outra é cansativa e depressiva. Uma leva à respeitosa comunhão e o fazer-junto, a outra, ao niilismo e à solidão.

Ambas, assumem-se, uma verdadeiramente e a outra não, como necessidade ontológica. No entanto, nas palavras de Freire (2014c, p. 14-15), “a esperança é necessidade ontológica; a desesperança [usada aqui como sinônimo da lógica do desempenho], esperança que, perdendo o endereço, se torna distorção da necessidade ontológica (...) que, às vezes, se alinha em trágico desespero”.

Essa “perda de endereço”, ao nosso ver, é justamente onde a positividade atua. Ela fornece um novo endereço que não é aquele de ser-mais, de fazer-melhor, de transformar-para-melhor, mas o endereço do produzir-mais, do trabalhar-mais, do ganhar-mais, do consumir-mais, em suma, ao invés de crescer a si mesmo em comunhão com o outro, o competir com si mesmo, sozinho.

Retomemos o trecho que citamos anteriormente de Han (2022c):

O sentimento de ter alcançado uma meta não é “evitado” deliberadamente. Ao contrário, o sentimento de ter alcançado uma meta definitiva jamais se instaura. Não é que o sujeito narcisista não queira chegar a alcançar a meta. Ao contrário, não é capaz de chegar à conclusão. A coação de desempenho força-o a produzir cada vez mais. Assim, jamais alcança um ponto de repouso da gratificação. Vive constantemente num sentimento de carência e de culpa. E visto que, em última instância, está concorrendo consigo mesmo, procura superar a si mesmo até sucumbir. Sofre um colapso psíquico, que se chama de *burnout* (esgotamento). O sujeito do desempenho se realiza na morte. Realizar-se e autodestruir-se, aqui, coincidem.

Confessamos que quando Freire chamava a educação bancária de necrófila nos parecia excessivo, mas hoje, vendo os resultados da positividade e de uma educação para adequação à positividade, nos é clara e distinta (emprestando o termo de Descartes e preservando seu sentido) como a substituição do devir, que busca o ser mais e produz a esperança, pela lógica do desempenho significa efetivamente, — não apenas de forma metafórica, como morte da humanização, mas como forma literal, — a depressão e a morte do homem.

É possível que o devir do homem obrigue-o a ter uma busca eterna (talvez a vontade de potência, ou a superação de si mesmo, de Nietzsche, ou a incompletude de Freire), e que quando essa busca não estiver intimamente conectada à esperança, ao sonho, torna-se-á uma compulsão.

A consequência dessa compulsão, se deixada enraizar, estará na depressão de não realizá-la, ou na destruição de si mesmo pelo esgotamento na tentativa de sua realização. A busca por metas, da positividade necrófila, tem um quê de Dom Quixote (a desconexão com a realidade) misturado com um quê de capitão Ahab (a compulsão e externação das frustrações internas na meta que persegue até o fim da vida).

Tudo isso mostra, que por mais eficiente e adequado que seja o ensino da educação neo-bancária, por mais que provenha o ferramental necessário para prosperar no neoliberalismo positivo, faltará, inegavelmente, a ela a manutenção da bússola moral da esperança e do sonho, que não pode ser substituído pelo sonho da sociedade do consumo de enriquecer e consumir sem limites, nem pela busca da lógica de desempenho da positividade.

Sendo assim, educaremos para o aluno prosperar, mas no final, as chances são que contribuiremos para sua depressão, para seu niilismo, para a morte de sua vocação ontológica, e, em alguns casos até mesmo, para seu suicídio, afinal, como disse Han, o sujeito do desempenho se realiza na morte.

Em contrapartida, a educação problematizadora,

ao colocar o homem-mundo como problema, exige uma posição permanentemente reflexiva do educando. (...) A concepção problematizadora, ao desafiar os educandos através de situações existenciais concretas, dirige seu olhar para elas, com o que aquilo que antes não era percebido destacado passa a sê-lo (FREIRE, 1997, p. 17).

Dessa forma, ensina a olhar o mundo e agir nele. Não estará refém do eu. Não poderá, portanto, simplesmente assumir a lógica do desempenho, mas algo maior, porque quando se enxerga criticamente o mundo fica impossível não pensar em uma versão melhor dele.

O que é, ao nosso ver, e aparentemente corroborado por Freire, um pré-requisito para transformá-lo e para produzir conhecimento:

A educação dialógica parte da compreensão que os alunos têm de suas experiências diárias, quer sejam alunos da universidade, ou crianças do primeiro grau, ou operários de um bairro urbano, ou camponeses do interior, minha insistência de começar a partir de sua descrição sobre suas experiências da vida diária baseia-se na possibilidade de se começar a partir do concreto, do senso comum, para chegar a uma compreensão rigorosa da realidade. [...] O rigor científico vem de um esforço para superar uma compreensão ingênua do mundo. A ciência sobrepõe o pensamento crítico àquilo que observamos na realidade, a partir do senso comum (FREIRE; SHOR, 1986, p. 131).

Dessa forma, a educação se constitui como verdadeiro quefazer humano. Educadores-educandos e educandos-educadores, mediatizados pelo mundo, exercem sobre ele uma reflexão cada vez mais crítica, inseparável de uma ação também cada vez mais crítica. Identificados nessa reflexão-ação e nessa ação-reflexão sobre o mundo mediatizador, tornam-se ambos — autenticamente — seres da práxis (FREIRE, 1997, p. 17).

De forma, que essa educação recusa a força homogeneizadora da positividade fazendo do homem um ser de opções:

A concepção humanista, que recusa os depósitos, a mera dissertação ou narração dos fragmentos isolados da realidade, realiza-se através de uma constante problematização do homem-mundo. Seu quefazer é problematizador, jamais dissertador ou depositador. Assim como a concepção [bancária] recém-criticada, em alguns de seus ângulos, não pode operar a superação da contradição educador-educando, a concepção humanista parte da necessidade de fazê-lo. E essa necessidade lhe é imposta na medida mesma em que encara o homem como ser de opções. Um ser cujo ponto de decisão está ou deve estar nele, em suas relações com o mundo e com os outros. (FREIRE, 1997, p. 15).

Em suma, essa forma de educação nos parece a melhor aposta para superar as contradições tanto da estrutura neoliberal, quanto do regime de informação e da positividade, contanto que acompanhada de mudanças estruturais importantes e em uma forma diferente de entender o conhecimento.

Essa superação nos parece estar: na reintrodução da negatividade benéfica pelo diálogo (conflito de visão de mundo, de ideias, argumentos, debates, temáticas polêmicas e contraditórias); na retomada do verdadeiro senso-crítico, problematizador; no estabelecimento da importância do outro para o processo de aprendizagem, para a construção e eventual demolição de conceitos e ideias; na retomada do conceito do homem como ser de opções e da possibilidade esperançosa de produzir transformações inéditas e viáveis no mundo; resgatando a noção de incompletude do homem, seu devir de ser mais, e a esperança, como tratamento emergencial para afastá-lo da depressão, do niilismo, do *burnout* e do suicídio.

6.2 Educação é Poder

O fato de termos um olhar tão crítico para a organização social contemporânea pode dar a impressão que não há nada de bom nela. As tecnologias de informação e comunicação não são ruins, o que acontece é a sua cooptação pelos neoliberais para tirar até a última gota de lucro delas, que produz as incoerências que listamos nos três primeiros capítulos deste trabalho.

No entanto, também é fato que o conhecimento assume uma posição central na sociedade atual. Já falamos diversas vezes que as posições de trabalho demandam cada vez mais capacitação e a velocidade desse capitalismo de serviços, plataformas e soluções tecnológicas demanda construção e reconstrução do conhecimento de forma recorrente e ágil. Não por acaso, temas como *life-long learning* entram em pauta. Numa sociedade com essas características, assumir que os conhecimentos da escola e faculdade trarão estabilidade e sucesso é enganador.

O neoliberalismo tem plena consciência disso que se cristaliza em conglomerados educacionais. Se o conhecimento aparece como recurso, o capitalismo fará o que sempre

fez: cercar, privatizar e explorar. Presenciamos isso recorrentemente na compra de faculdades e colégios por grupos educacionais estrangeiros, alguns deles, de elite, tem cobrado até R\$ 15.000 reais de mensalidade no ensino básico.

A educação torna-se cada vez mais um *business* apresentando-se como investimento, cujo retorno é cada vez menos o desenvolvimento epistemológico e cognitivo e cada vez mais financeiro, em outras palavras, o ganho que pode ser tirado do ato de aprender, no futuro, em uma sociedade de performance.

A educação básica transforma-se em um investimento de juros compostos em que começamos a aportar capital ainda criança para colher os melhores salários após anos de rendimento. Sendo assim, adequa-se cada vez mais à lógica de mercado e prepara cada vez melhor para o capitalismo contemporâneo.

Quando a faculdade se rebaixa a essa lógica, o que observaremos é a maximização da quantidade de alunos, estratégias pagas de reforço, iniciativas à distância, professores mal-remunerados e pouco titulados, e altas mensalidades (em instituições *premium* para os ricos) e baixas mensalidades (para instituições precarizadas e superlotadas onde se ganha no volume, para os pobres). Ninguém está se importando com a qualidade, pois para o lucro o importante é o volume e não a boa-formação.

Nas palavras de Dowbor (2024):

Onde há algumas décadas ainda boa parte da educação se limitava a um “verniz” de conhecimentos básicos, hoje se trata de um gigantesco leque de conteúdos e de aprendizagens metodológicas, cujo acesso é vital para a inserção social, econômica e cultural das novas gerações. A educação, neste sentido, torna-se um ativo econômico de primeira linha, gerando a guerra por sua apropriação por parte de interesses comerciais e financeiros de diversos tipos, guerra que se espelha na luta comercial dos grandes grupos financeiros [...]. Hoje quem controla a educação passa a controlar um eixo fundamental de transformação da sociedade. A educação tornou-se um poderoso ativo financeiro (p. 49).

Se nas sociedades da negatividade a educação era dominada por instituições disciplinares, — que propagavam ideias e ideais hegemônicos garantindo a adequação do educando ao papel social relegado a ele e a manutenção da ordem social vigente, — na positividade a educação precisa apenas manter a ilusão de liberdade, diminuir ao máximo o conflito e servir ao mercado.

Na negatividade a educação era opressora e impositiva, na positividade ela é complacente e segura. O que não muda é que a educação tem o potencial de estar empenhada a habilitar os educandos a serem agentes de transformação social, no entanto, quando abdica desse potencial, torna-se necessariamente uma ferramenta de manutenção do *stablishment* social.

Na contemporaneidade, onde impera um *ethos* neoliberal, a transformação da educação em serviço e a dominação desse mercado por grandes conglomerados transnacionais assegura que a educação será utilizada como ferramenta de manutenção do *establishment* e de suas necessidades. Cada vez mais veremos a lógica neo-bancária que criticamos como sendo a educação de excelência da positividade.

Em toda a sociedade conhecimento é poder, mas especialmente nas sociedades da informação. Colocar a educação na mão de grandes conglomerados mercantis é manter uma lógica de séculos de concentração do conhecimento nas mesmas mãos daqueles que concentram o poder e riqueza. Não perdendo de vista que conhecimento e tecnologia, nesse sentido, são conceitos intercambiáveis.

Desse fato deriva a conclusão que não será possível fazer uma educação transformadora em instituições dominadas por corporações neoliberais, arriscamos que nem mesmo uma educação de resistência será possível, uma vez que o professor terá cada vez menos autonomia de escolha do que ensinar, de pensamento e de ideias. Conteúdos e metodologias serão prescritos pelos conglomerados mantenedores, ou por “especialistas” consultores de outras grandes empresas explorando o mesmo mercado indiretamente.

Ora, é um juízo analítico *a priori* do conceito de conhecimento o fato dele não se extinguir com o uso e um juízo sintético que, ao observar sua comunicação, veremos sua multiplicação e não sua divisão. Sendo assim, é da natureza do conhecimento se espalhar.

A contenção do conhecimento, se assumirmos sua natureza, requer mais esforço do que sua disseminação. Essa afirmação parece produzir uma dissonância cognitiva para nós educadores que nos esforçamos tanto para disseminar o conhecimento, mas a verdade é que em quase toda época da história humana, indivíduos e grupos deliberadamente se esforçaram para conter o conhecimento e gozar sozinhos de suas benesses.

The parallel, yet contradictory trends, where, on the one hand, there is unprecedented access to information through the Internet but where, on the other, there are ever-greater restrictions on access through intellectual property legislation, overpatenting, licensing, overpricing, withdrawal, and lack of preservation, indicate the deep and perplexing characteristics of this resource (HESS; OSTROM, 2007, p. 29).

Tão complexa é a tarefa de restringir o conhecimento que diversas ferramentas foram criadas e empregadas como esse fim: segredos de Estado, *copyright*, licenciamento, plataformas proprietárias, bases de conhecimento privadas, segredos de mercado, patentes (no sentido de disseminar a descoberta, mas proibir o uso), a própria academia (universidades privadas ou financiadas por empresas), redes sociais digitais (por que não? São essencialmente bases proprietárias de conhecimento comportamental) etc.

Instead of fulfilling the promises of the information age, large portions of online content have come under government-imposed restrictions or cor-

porate controls like technological protection measures, licensing, and other digital-rights management techniques, all of which impede access to information and limit its use (HESS; OSTROM, 2007, p. 86).

Outro juízo analítico *a priori* do conceito de conhecimento é sua imaterialidade: o conhecimento é uma ideia, como tal, pode ser expresso de tantas formas e por tantas mídias quanto uma ideia pode ser expressa. E isso inclui, o que é central para nossa era, o código binário.

Sendo assim, não há limites territoriais, tampouco multiplicativos, para o conhecimento, que pode se propagar e se multiplicar muito rapidamente pela rede mundial e alcançar todo o globo na velocidade da informação.

Na sociedade da informação, no entanto, temos uma profusão de ruído informacional, desinformação e factoides efêmeros (com vimos no capítulo 2) que prejudica em muito o processo de disseminação do conhecimento por meio digital, que se confunde no ruído, que conflita com as inverdades e que na falta da faculdade de discernimento crítico acaba refutado em prol de inverdades que se alinham melhor com as identidades bizarras e fragmentadas produzidas por elas.

Em termos gerais, para pensarmos uma educação transformadora extensamente disseminada no regime de informação, precisaremos passar necessariamente por duas mudanças profundas:

A primeira será uma mudança política com relação ao conhecimento, ele precisará ser pensado em termos de bem-comum inalienável da humanidade. Nesse conceito, está intrínseco que, como tal, o conhecimento deva ter livre acesso por toda e qualquer pessoa que desejar conhecer. Será uma mudança brusca, que sabemos ser difícilíssima de garantir em termos de todo o conhecimento. No entanto, não seria tão difícil nos certificar que conhecimentos escolares e acadêmicos fossem garantidos à totalidade da população, sem restrições, nem privilégios, o que nos leva a segunda mudança.

A segunda grande mudança é impedir que setores sociais, assumidos como bens-comuns inalienáveis, façam parte do livre-mercado. A educação como já indicamos seria o primeiro, saúde também nos veem em mente. Isso implicaria na proibição da exploração da educação formal de níveis básico e superior como produto / serviço. Já existem países onde é ilegal cobrar dos alunos pela educação, nos quais só existem instituições particulares sem fins lucrativos. Nosso entendimento é mais radical: toda educação formal deveria ser pública e exclusivamente pública.

A influência crescente do mercado na educação, por um lado tornou as escolas um *business* e lucro com ele e por outro, dita, por meio de seu desejo de transformar crianças em funcionários ideais, como devem ser os currículos. Essa contradição sempre esteve presente no ensino superior, mas cada vez mais se estende ao ensino dos alunos cada

vez mais jovens.

Entendemos que a síntese dessas contradições não possa ser outra que não seja a promoção de uma educação pública, universal e de qualidade.

Fazemos uma proposição de um desvínculo absoluto entre educação básica e mercado. Em seus aspectos curriculares e na visão de educação como mercadoria no capitalismo. Para a superior, defendemos que seja exclusivamente pública também, mas seu desvínculo com o mercado precisa ser pensado com mais cuidado por ser a etapa da educação que visa inclusão produtiva na sociedade. E isso marcaria, sim, o fim das instituições privadas de educação formal.

Entendemos, que a partir do momento em que alguém possa pagar por educação e outro não possa, o ideal de universalidade é pervertido. A criança de uma classe terá oportunidades diferentes da criança de outra classe, assim como a formação e o desenvolvimento de habilidades cognitivas, levando necessariamente à preservação, ou melhor, ampliação do abismo social entre as classes.

Ora, não é a narrativa capitalista que preza tanto a meritocracia? Então nossa proposição é que ao menos na educação básica, haja uma planificação, de forma que a educação volte a ser direito e não privilégio. Que rico e pobre partam de um lugar comum, inicialmente com as mesmas oportunidades.

Obviamente, não somos cegos a ponto de pensar que isso coloca os dois em igualdade. Ainda temos todas as outras questões sociais que produzem privilégios para os ricos, de brinquedos e estímulos na primeira infância à segurança alimentar, passando por moradia, transporte, segurança, saúde, entre outros.

Sendo assim, a importância maior nem será um aplainamento das oportunidades, mas sim a convivência diversa. Entendemos que apenas quando o filho do pobre e filho do rico forem obrigados a frequentar a mesma escola, que os ricos desenvolverão uma visão de mundo que não seja absolutamente fantasiosa.

Muito antes de qualquer desvio ético, como racismo, ou algo similar, quase toda pessoa da classe média (de confortável para cima) tem um preconceito mais profundo enraizado, inocente em sua concepção, mas extremamente prejudicial, de que o pobre vive no mesmo mundo que ele, sob as mesmas lógicas e regras. Quanto mais dinheiro, mais essa falácia é forte no modelo de mundo da pessoa.

Traidores de classe, oriundos da alta classe média, como somos, tivemos a oportunidade de conviver com pessoas dos dois extremos. Os bastante ricos, nas melhores escolas, faculdades e no mundo corporativo, assim como os mais pobres, na militância, nos projetos sociais e em iniciativas inclusivas.

Nossas observações levam a crer, que apesar dos mais pobres terem uma visão

de mundo fantasiosa, oriunda de desinformação e da mistificação, da falta de acesso aos bens culturais, de uma educação acrítica, são os mais endinheirados aqueles que têm um modelo de mundo mais deslocado com a realidade.

É de se esperar, uma vez que o pobre sentirá na pele as incoerências de seu modelo de mundo com a realidade, pois opera em uma lógica de sobrevivência e não de bem-vivência, que lhe passa a perna em toda oportunidade com graves consequências.

O rico entende melhor o mundo em termos científicos, o acesso aos bens culturais o desmistifica, no entanto, em termos sociais, quando chega a parte do entendimento da pobreza, as coisas tornam-se fantasiosas novamente. Ele não entende, não quer entender, ou não é ensinado que a pobreza não é um fato natural do mundo, mas o fundamento de seus privilégios e existência como rico.

Na retórica privilegiada, sempre vamos ouvir a pregação do errar, do falhar e se levantar, do mérito, do esforço, do não é tão difícil assim, do basta querer. Tudo isso, e muitos outros exemplos, são produções falaciosas, ainda que por vezes honestas, de uma falsa visão de mundo. Uma visão que olha do topo dos privilégios, que muitos não entendem que os demais não têm.

O privilegiado assume que a infância do pobre foi igual a dele, que o currículo escolar do pobre foi igual ao dele, que o acesso aos bens culturais do pobre foi igual ao dele, entre muitas outras coisas.

Vê o pobre como alguém exatamente igual a ele, exceto pela falta do dinheiro, alheio ao fato que a falta do dinheiro afeta absolutamente todos os aspectos da vida dele, da mesma forma que a abundância de dinheiro afeta todos os aspectos da sua, mesmo aqueles que não parecem ter conexão.

Não é capaz de reconhecer que até mesmo o acúmulo de conhecimento e cultura dos pais, nas breves conversas de jantar e aos finais de semana (quando escapam da rotina frenética da positividade), já moldam profundamente a linguagem, a percepção, o conhecimento, até mesmo habilidades cognitivas e o entendimento de mundo dele.

Também não reconhece ser de sua classe para cima aquelas que detêm poder político para realizar mudanças por dentro do sistema e do estado capitalista, no qual o voto e a maioria, significam muito pouco.

O privilegiado pode entender que a escola do pobre é ruim, mas quando o diz, entende ser um mero acaso ou culpa do governo, não como um esforço coletivo de sua classe e das mais altas, traduzido em vontade política, de manterem seus privilégios, oriundos, entre outras causas, justamente da educação privada e do acesso aos bens culturais que ele mesmo gozou na infância e que o pobre não tem acesso.

Ainda que devamos fazer um parêntese para esclarecer que, — e isso é outra con-

cepção incorreta dos mais ricos, — não é a educação pública ruim, como muitos adoram dizer, a raiz do problema. Ela é muito mais profunda e começa antes do nascer, na qualidade de vida dos pais. Justamente por isso, sempre defenderemos que ações afirmativas para dar lugar aos pobres em colégios de ricos, jamais resolveriam o problema.

Ora, reconhecemos como é sedutora e enganadora essa visão de mundo, por um lado ela não demanda auto-crítica, tampouco o reconhecimento dos privilégios, menos ainda a necessidade de uma luta por equidade, dado que a culpa é facilmente colocada no oprimido pobre, que é a origem e a causa de sua própria desgraça.

E quando não é esse o caso a culpa recairá sob o governo, como se o estado capitalista não estivesse a serviço do capital e dos privilegiados para manter uma realidade desigual que protege os privilegiados ao custo da opressão dos demais.

Quando dissemos que essas narrativas possam ser honestas é porque para um privilegiado sua realização pessoal ou profissional é de fato uma questão de esforço. Do alto dos privilégios, há pouquíssimas forças impeditivas. Um membro da classe média alta só não dará certo se não quiser.

O problema é que em sua visão de mundo fantasiosa pensa que essa é a realidade para qualquer pessoa. Na bolha de iguais em que vive reforça essa visão de mundo e exclui o diferente.

O único remédio no qual acreditamos para combater esses sintomas é a convivência diversa. Um microcosmo, proporcionalmente relacionado com a realidade, onde não haja apenas iguais, reforçando essas concepções. Pelo contrário, onde o endinheirado seja a minoria, como é na sociedade.

Justamente por esse motivo, ações afirmativas na linha do fornecimento de bolsas em escolas de ricos, jamais serão suficientes para resolver esse problema de percepção, pelo contrário, seriam os bolsistas a minoria entre os ricos, o que é o oposto da realidade social, reforçando o viés errôneo e produzindo segregação e preconceito, como foi mostrado em matéria da Folha de S. Paulo¹, causando até suicídios para receber isenção de impostos.

Não basta entender que há pobres, isso o rico sabe. Se faz necessário entender serem maioria esmagadora e ao estar inserido como minoria nesse universo compreender o real significado de privilégio.

Mas, como dito, essa ideia só encontrará solo fértil para se desenvolver com o fim da escola particular.

Ainda haverá o benefício de que as classes mais abastadas poderão utilizar de

¹ Fui bolsista em um colégio de elite de SP e vi a segregação de perto. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2024/09/fui-bolsista-em-um-colegio-de-elite-de-sp-e-vi-a-segregacao-de-perto.shtml>. Acesso em: 09/2024.

seu poder político para a melhoria das escolas de todos e não apenas as de seus filhos, pois não estarão mais segregados. Não somos ingênuos, no entanto, de achar que não aparecerá uma plethora de opções para complementar a educação dos filhos dos ricos, como já existe.

Em suma, acreditamos que a educação pública, que exclua a possibilidade de educação privada, seja a síntese para a contradição de cunho curricular, metodológico e de intencionalidade, que existe entre a educação do rico e do pobre. Superando, ao menos teoricamente, a contradição de existir a escola do opressor, que ensina a liderar (oprimir) e a escola do oprimido que ensina a se adequar.

Ainda que não possamos chamar uma educação exclusivamente pública de inédita, sabemos pela experiência da Finlândia e outros países, que passos nessa direção são viáveis, já que naquele país é proibido cobrar por educação. Podem até existirem instituições privadas, mas elas são necessariamente gratuitas. Entendemos não ser o ideal, mas certamente evitar que a educação seja parte do mercado de serviços é um grande e importante passo na direção correta (em relação ao que acreditamos).

O problema, para além das disparidades sociais criadas entre os alunos, é que a mercantilização da educação precisa seguir uma lógica de restrição, fazendo seu valor subir, promovendo sempre mais exclusão que inclusão. Antagonizando, segundo Dowbor (2021), com uma sociedade mais produtiva e rica culturalmente:

A tensão nesse setor torna-se, desse modo bastante clara. Há uma visão de democratização do conhecimento para tornar toda a sociedade mais produtiva e culturalmente mais rica, e uma visão de restrição do acesso para que o conhecimento possa constituir um fator de lucro e reprodução para as elites (p. 150-151).

Obviamente, o esforço para fazer uma educação exclusivamente pública satisfazendo o direito (não privilégio) da população por educação, demanda que essa educação seja universal. Se assim não for, só estaremos migrando a exclusão de um lado para o outro.

E essa universalização, ao nosso ver, não poderá se resumir à educação básica devendo se estender até o ensino superior e além. Dessa forma, o ensino básico poderá se desvincular completamente do vestibular e seu currículo passará a ter um grau maior de liberdade, também somos a favor do fim dos testes nacionais e internacionais de qualidade, ligados ao ensino instrumental e de memorização, incapazes de atestar currículos que superem essa lógica e demandem por formas diferentes de avaliação.

Além da universalização de acesso, também se faz necessária uma universalização de qualidade, pois é natural que em um modelo completamente público se formem guetos por localidade, voltando a haver certa segregação, como se observa nos “distritos

escolares” de países como Estados Unidos e Canadá. Não nos parece algo evitável, mas garantindo uma qualidade equivalente entre todas as escolas, o problema se mitiga.

Importante fazer uma ressalva que não se trata de uma universalização da qualidade pela homogeneização do que será ensinado e como. Fixar um currículo prescrito, ao contrário do que muitos pensam, não é garantia nenhuma de nivelar a qualidade. Pelo contrário, tende a fazer um “nivelamento por baixo”.

6.3 Prescrições Curriculares

Ainda tomando como ponto de partida o conhecimento como bem-comum inalienável, as decisões curriculares das diferentes instituições públicas de educação não poderão ser centralizadas e prescritas. Como vimos, governos podem ser cooptados pelas forças desproporcionais do mercado e se centralizarmos nele toda a prescrição curricular é quase certo que o currículo oculto acabará tendendo de volta à hegemonia narrativa neoliberal e ao *ethos* do regime de informação.

Quando não podem contar com suas próprias instituições, os neoliberais recorrem como sempre ao aparelhamento do estado, cobrando das instituições públicas a formação que precisam. No entanto, arriscamos dizer a partir de nossas observações nos últimos dez anos, que a educação formal não será a resposta para essas necessidades do mercado e enquanto tentar atendê-las só estará negligenciando uma parte muito mais importante da formação do estudante, a saber, a parte humanística e cidadã.

A homogeneização da qualidade não virá da prescrição, mas nasce da inclusão dos envolvidos no reconhecimento do papel social da educação, passa pela tomada de consciência das diferenças entre fazer uma educação bancária, neo-bancária e transformadora, então pela formação de formadores para aquisição de diferentes metodologias de ensino, na construção coletiva que insere o aluno e não o exclui, propiciando que ele entenda os motivos, objetivos e métodos empregados em sua educação e tenha voz sobre eles, chegando em formas de avaliação e auto-avaliação qualitativas que não sejam padronizadas, quantitativas, punitivas e classificatórias, mas que auxiliem o aluno a entender de fato o que ele conquistou de conhecimento e o que ele ainda precisa trabalhar.

Como dito, o início do caminho é o entendimento do papel social da educação e no caso da escola básica, especialmente, isso significa entender o que é de fato importante à criança e ao adolescente, de forma que a escola não se torne mais uma força de amadurecimento forçado, doutrinante, pregando as loucuras do mundo adulto do capitalismo, da infocracia e da positividade.

A educação básica deve promover o desenvolvimento de competências e habilidades para a convivência social e a cidadania, bem como oferecer conhecimentos necessá-

rios para o bem-viver em sociedade e para o entendimento do mundo, em oposição, ao que é desejável no mundo do trabalho, no mercado, e no capitalismo.

Não é nenhuma surpresa que, após defendermos a não exploração do mercado de educação pelo capital, conseqüentemente, a não segregação das classes sociais em escolas diferentes, também propomos o fim da influência do capital no currículo da escola.

Entendemos que cada instituição deverá ter alto nível de autonomia curricular. No entanto, suas decisões deveriam ser tomadas em relação às realidades locais, de forma ampla nas comunidades, com participação dos alunos, da família e da comunidade. Aproveitamos assim a característica desterritorializada e transnacional do capitalismo improdutivo como ferramenta de resistência à sua hegemonia, pois ele terá muito mais dificuldade na manipulação de comunidades locais do que teria em manipular o Estado.

Também nega-se o que Freire (2014b) chamou “absolutização e alienação da ignorância” (p. 81), que consiste em assumir todo o outro como ignorante. Graças a essa narrativa, essa proposta receberia a crítica de que as comunidades são incapazes de produzir currículo, apenas os especialistas podem fazer currículo, egocêntrica e falaciosa. Se faltarem conhecimentos, basta disseminar, currículo também deve ser bem-comum e educadores não devem educar apenas seus alunos. Ser professor é profissão, ser educador é uma postura ética com relação ao outro e à realidade.

Para desonerar as instituições de preparar seus currículos sem diretrizes e prescrições, transpomos um conceito importantíssimo da computação para auxiliar nessa tarefa, a saber, o conceito de *open-source*. Isso inauguraria um conceito de *open source curricula*, que se valendo de plataformas similares às que já usamos para código há anos, permitiria: contribuição massiva, *forks* (criar sua própria cópia e alterar o que desejar, podendo propor que as alterações sejam replicadas no original ao final), controles de alteração e contribuição (moderação e discussão sobre mudanças), e versionamento. Há ainda o benefício de não obscurecer as estratégias curriculares, que estarão disponíveis para apreciação pública.

Assim, poderemos trabalhar com uma educação transformadora que assuma a sociedade capitalista como construção histórica e abra um diálogo amplo sobre ser ou não essa a sociedade que desejamos e quais mudanças fazer para chegar a uma versão mais justa e igualitária. Mudanças essas, no campo da reforma ou da revolução, obtidas por meio da práxis transformadora de oprimidos que emergem de sua alienação e entendem o mundo pelo que ele é e não pelo que dizem ser.

Esses currículos, mergulhados em um contexto extremamente desafiador, terão não apenas que trabalhar pelo entendimento e a transformação social, mas para a compreensão da positividade pelo que ela é e as disfunções que traz com ela; para o reconhecimento e mitigação dos impactos do digital no desenvolvimento das crianças e adolescentes; e

para as formas cada vez mais sofisticadas do capitalismo concentrar a renda e influenciar comportamentos, que agravará mais o abismo social entre classes.

6.4 Currículos de Humanização

Ainda que sejamos aversos à prescrição, acreditamos que determinados assuntos sejam universais e necessários demais para os processos civilizatórios que preservem a humanidade dos indivíduos sociais. Esse grupo de conhecimentos defenderemos terem que aparecer nos currículos e serem desvelados para o entendimento mínimo da sociedade.

Nos centraremos, no entanto, naqueles que estão mais ligados ao combate da desumanização no regime de informação, que é nosso recorte, então não mencionaremos o conjunto que é de certa forma senso comum (direitos humanos, por exemplo). Sendo assim, nossa lista não compreende todos os conhecimentos que entrariam nessa categoria, apenas o subconjunto que entendemos mais relevante no contexto da positividade.

Seguindo a ordem na qual expusemos as ideias nesse trabalho, o primeiro desses tópicos teria necessariamente que abordar o modo de produção social e a organização social do trabalho em vigência em uma dada sociedade, seja qual for ela. Mostramos muitas vezes como a organização social do trabalho molda as sociedades e produz uma superestrutura socio-político-cultural (por vezes religiosa também) alinhada a ela. É, portanto, um dos aspectos mais centrais para o entendimento das estruturas sociais. Deixá-la de fora do currículo é o tipo de currículo oculto que Apple critica como hegemônico, pois impede o desvelamento crítico das relações sociais e a análise de injustiças e desigualdades inerentes ao trabalho e sua organização na sociedade.

No regime de informação da atualidade, esse desvelamento toma como objeto o neoliberalismo, o capitalismo financeiro e de serviços, o rentismo e o capitalismo de vigilância e seu aparato tecnológico. Também o entendimento de suas características globais, desterritorializadas, e suas tensões com os Estados nacionais.

O segundo ponto que elencaremos é o papel dos Estados. Pode parecer óbvio, mas há uma enorme confusão do papel do Estado na sociedade, seus aparatos executivos, legislativos e judiciários, e sua importância na manutenção do bem-estar social.

Sob ataque da narrativa neoliberal e sua metralhadora de desinformação, atribui-se ao Estado problemas do mercado, atribui-se ao mercado conquistas do Estado, e coloca-se o setor mais carente e dependente da população contra o Estado que o ampara, portanto, essencialmente contra seus próprios interesses.

O entendimento do Estado é um passo no sentido do Estado de bem-estar social, na regulação do mercado, e um passo para longe da dignidade-como-serviço do neoliberalismo.

ralismo.

O terceiro ponto é o desvelamento das tecnologias mais relevantes da época, por relevantes assumimos aquelas que tem maior influência transformadora na sociedade, que hoje, sem dúvida alguma, são as tecnologias de informação e comunicação.

O primeiro motivo, se dá, nas palavras de Marilena Chauí, pelo fato de que

nós somos usuários desses objetos [tecnológicos], mas são objetos sobre os quais nós não temos nenhum conhecimento. Nós não temos nem o conhecimento científico, nem o conhecimento técnico, nem o conhecimento sociopolítico do que são esses objetos. Porque nós somos apenas usuários desses objetos, então nós somos seres incompetentes. A competência está ligada ao conhecimento, ao saber, ao de como as coisas são, porque são e como elas funcionam. Nós temos de saber manipular estes objetos, mas nós estamos desprovidos de conhecimento verdadeiro ².

O segundo é o fato que as tecnologias ocupam nosso dia a dia e produzem uma realidade paralela no mundo virtual.

A vida dupla real / digital obriga que façamos o estudo dos currículos à luz dessa dicotomia, sob pena de perder metade (ou mais) da totalidade da vida dos educandos. Para isso, embrenha-se num mundo de ações que Haidt (2024, p. 18) descreve como “*descorporificadas*, assíncronas, de um para muitos, em comunidades com baixo custo de entrada ou de saída” e viciantes propiciado pela conexão ininterrupta ao mundo digital.

Essas tecnologias têm uma importância tão central na vida pública, na vida privada, no trabalho, no entretenimento, nas relações humanas, nas decisões de consumo, e até mesmo na nossa saúde mental, que se faz necessário e urgente que entendamos como elas funcionam, quem as comanda e as consequências do uso despreocupado delas (como vimos nos capítulos de 1 a 3). Também é necessário entender o preço que pagamos pela nossa comodidade, especialmente quando ela é gratuita.

Dowbor (2024) coloca da seguinte maneira:

Longe de tentar ignorar as transformações, ou de atuar de forma defensiva frente às novas tecnologias, precisamos penetrar as dinâmicas para entender sob que forma os seus efeitos podem ser invertidos, buscando uma sociedade mais equilibrada, quando hoje tendem a se aprofundar as polarizações e a desigualdade. Trata-se, em outros termos, de trabalhar de maneira séria e sem ilusões o fato das novas tecnologias terem dois gumes, pois tanto podem servir para a elitização e o aprofundamento das contradições sociais, através da exclusão digital, como para gerar, através da democratização do conhecimento e abertura generalizada do acesso, uma sociedade mais justa e mais equilibrada.

Finalmente, é essencial enfrentarmos de maneira organizada a compreensão das novas tecnologias, do seu potencial, dos seus perigos, das suas

² Marilena Chauí em entrevista ao programa Dando a Real, da TV Brasil. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=qliBXR4JAW>>. Acesso em novembro de 2024.

dimensões econômicas, culturais, políticas, institucionais. Poderemos ser a favor ou contra certas tecnologias, — ainda que na realidade ninguém esteja nos perguntando se somos contra ou a favor — mas o que não podemos nos permitir, inclusive para orientar as novas gerações, é delas não termos um conhecimento competente. A inteligência artificial representa neste sentido um desafio maior (p. 23).

Destacamos como as principais: todas as tecnologias ditas *smart*, as redes sociais digitais, as plataformas gratuitas de facilidades tecnológicas, as IA e os sistemas de troca de mensagens.

O educador transformador de ensino básico precisará ter em mente que seus alunos são parte de um grande experimento social irresponsável, viciante, e sem limites do capitalismo de vigilância, que entrega às crianças e aos adolescentes, ininterruptamente, um conteúdo que precisaria muitas vezes ser interpretado por meio e sob a proteção da maturidade das experiências adultas.

A forma de dominação silenciosa das tecnologias da conveniência não podem passar despercebidas por uma educação transformadora. É urgente a tomada de consciência sobre seus interesses e ações ocultas, para que ao menos possamos fazer um uso consciente delas, optar por alternativas *on-premisses* (mas para isso é necessário *background* técnico) ou não fazer uso (o autor deste trabalho não tem redes sociais e não sente falta). O seguinte trecho de Han sumariza muito bem essa questão:

A dominação do regime de informação é ocultada, na medida em que se funde completamente com o cotidiano. É encoberta atrás da complacência das mídias sociais, da comodidade das máquinas de busca, das vozes embalantes das assistentes de voz ou da oficiosidade prestativa dos smart apps, os aplicativos inteligentes. O smartphone se revela como um informante eficiente, que nos submete a uma vigilância duradoura. A Smart Home, a casa inteligente, transfigura a casa toda em uma prisão digital que protocola minuciosamente nossa vida cotidiana. O robô-aspirador-depó smart, que nos poupa da limpeza cansativa, mapeia a casa toda. A Smart Bed, a cama inteligente, com seus sensores conectados, prolonga a vigilância também durante o sono. A vigilância infiltra-se no cotidiano na forma da conveniência. No presídio digital como zona de bem-estar smart não se ergue nenhuma oposição contra o regime dominante. O Like exclui toda revolução (HAN, 2022b, p. 16).

Inteligências artificiais também aparecem como objeto de análise crítica quando passam a automatizar decisões estratégicas que produzem impactos sociais, sobre elas escrevemos o Apêndice ??, que explica um pouco sobre sua distinção dos algoritmos, funcionamento, e usos na educação.

Haidt (2024) entende que o jovem não tem esse ferramental, mas mais do que isso, que o meio de propagação das redes sociais gera mensagens diferentes da cultura de massas. Antes de usar a frase do autor, queremos apontar um fenômeno, que ao nosso ver, explica um pouco como o que ele coloca é relevante.

O conteúdo algoritmicamente curado das redes sociais faz parecer que o conteúdo foi criado para o espectador, protegendo-o de entrar em contato com coisas das quais não gosta e bombardeando-o com suas preferências. O conteúdo pode até ter ficado mais “nichado”, mas não é criado, obviamente, para uma pessoa específica, no entanto, a percepção disso se tornou nebulosa.

Aparece algo que tem sido chamado Síndrome do Protagonista, que consiste em uma percepção ilusória de que sou o protagonista do mundo, e o resto é coadjuvante na minha história. Isso ilude a percepção levando as pessoas a tomarem tudo o que é feito, como se fosse feito para ela. O fenômeno é observado facilmente nas áreas de comentários dos conteúdos das redes sociais onde uma quantidade absurda de comentários explicita suas discordâncias com o conteúdo, mas nada em termos epistemológicos ou éticos, ou qualquer outro aspecto bem embasado de discordância, mas uma mera discordância de gosto, uma inadequação absurda, criminosa, com relação aos gostos do protagonista.

Quando o protagonista influenciador trabalha questões importantes, políticas, ambientais, econômicas, entre outras, ele emprega suas emoções e interpretações de protagonista e sua audiência, em vez de filtrar e pensar que isso é coisa dele, problema dele, indignação dele, assume que o conteúdo foi feito para si e o absorve, absorvendo até as emoções do produtor do conteúdo com relação a ele.

Essas emoções, diga-se de passagem, raramente são reais, mas operam no campo do sensacionalismo necessário para a propagação dos conteúdos pelos algoritmos, que privilegiam polêmicas e armadilhas de consumo, sempre superficiais. Torna-se mais importante dizer como me sinto sobre algo, do que descrever o algo em si.

Hoje, as mazelas do mundo não são noticiadas com o distanciamento (por vezes proposital para “passar um pano”) da velha imprensa, mas com toda a carga emocional de quem as apresenta como se fosse (e por vezes é) *in loco*.

O jovem protagonista vive o sofrimento alheio como seu, para todo sofrimento alheio. Vive a raiva alheia para toda raiva, o descontentamento para todo descontentamento. Seja do conteúdo, seja da oposição nos comentários, dependendo de suas crenças. Não à toa, as novas gerações culpam as anteriores por deixar um mundo desgraçado para elas, bombardeadas por emoções que não são delas e pensando que essas emoções são para elas, tornando-se deprimidas.

Vimos esse fenômeno em Haidt (2024) no capítulo 3, quando ele menciona que as emoções nas redes sociais digitais são “contagiosas”.

Além de todos os aspectos extremamente problemáticos da positividade, temos que lidar com os aspectos da hiperconexão digital e a epidemia de problemas psicológicos, ainda segundo Haidt (2024), oriundos dela.

Isso mostra que, não só o caminho para a transformação do mundo, que se inicia

(ao nosso ver) numa transformação profunda da educação, não será fácil como o destino também não será, pois, após alcançarmos as mudanças políticas necessárias, começa uma corrida curricular para resgatar a juventude dos males da sociedade da infocracia, do capitalismo de vigilância e da positividade, assim como tecnologias de vanguarda que trazem mais incertezas, como as inteligências artificiais e computação espacial (realidade aumentada).

Males esses que Haidt (2024) compara metaforicamente a uma expedição infantil para Marte, operada por uma corporação capitalista, que não faz ideia alguma sobre a segurança, sobre as consequências, ou se seria possível retornar. Ainda que atribua, ao nosso ver ingenuamente, toda a culpa apenas à hiperconectividade dos *smartphones* ignorando o cenário maior da positividade.

O que nos leva ao quarto ponto, que se relaciona com discurso, mídia e semiótica.

A mídia é sempre uma ferramenta importantíssima para a organização social e para a relação entre as pessoas. Também pode ser uma ferramenta de opressão e / ou um aparelho ideológico (de mercado ou de Estado). Entendemos essencial abordá-la de forma crítica nos currículos para esclarecendo os pressupostos semióticos das formas midiáticas principais de uma sociedade e sua influência na vida. Hoje, certamente a discussão gira em torno das mídias sociais, seu formato, como esse formato influencia as mensagens e seus impactos.

Com a atenção de não ser meramente, como pregam *frameworks* do tipo “Habilidades do Século XXI”, o desenvolvimento de habilidades de pesquisa e julgamento de conteúdo nessas mídias. Há de se ir mais longe, tanto navegar pelas características semióticas (que hoje envolvem algoritmos) como pelas agendas dos proprietários e pelas formas de obtenção de lucros, afinal quase toda mídia é privada e tem alto custo de manutenção (quem paga por ele?).

Para além da mídia, na positividade se faz necessário tomar o próprio discurso e o diálogo como objeto de estudo. Ora, se pretendemos fazer uma educação transformadora e sua característica principal é o diálogo, se faz necessário em um tempo de falência do discurso e da verdade, de incapacidade da escuta ativa, de narcisismo e individualismo, que isso seja ensinado.

Isso perpassa a questão do discurso como conteúdo teórico-prático: seus componentes, pressupostos, as convenções coletivas que o sustenta, as características que fazem dele um discurso racional etc. e entra também, — já que assumimos um conceito de currículo que ultrapassa os conteúdos, — em possibilidades de experiências de autogestão coletiva, que impliquem em conflito e sua resolução de forma autônoma, respeitosa e, o mais importante ao nosso ver, não supervisionada ou mediada por educadores. Em suma, atividades que busquem resgatar o mais essencial da negatividade, a saber, o diálogo e o

conflito, o embate de ideias antagônicas, com o outro.

Com isso, pretende-se contrapor o narcisismo e o individualismo, promover o entendimento crítico dos conteúdos e de seus meios e auxiliar na distinção entre verdades, mentiras e as “inverdades efêmeras” da positividade, bem como seus papéis e impactos sociais. De forma que auxiliemos no resgate dos fundamentos do discurso, em crise na atualidade, que é um importantíssimo elemento de humanização e requisito para o desvelamento não-fantástico da realidade social e atuação crítica nela.

No diálogo e no conflito, os indivíduos terão a oportunidade de construir sua identidade em alicerces mais sólidos que os do consumismo, dos ideais de performance, ou das inverdades efêmeras do regime de informação (que acontece bastante com a ultra-direita de hoje). Isso é absolutamente essencial.

Uma vez um aluno de quinta série nos perguntou se no comunismo todo mundo era igual? Demorou um momento para entendermos que ele se referia ao fato de que se todos consomem as mesmas coisas (e não a profusão de produtos diferentes do mercado capitalista), as pessoas não seriam distinguíveis umas das outras.

Ora, o consumismo corrompeu as percepções de tal maneira, que ele relevou as diferenças físicas, as diferenças de pensamento e de ideias e as diferenças comportamentais como criadores de identidade, para colocar o consumo no lugar.

Me defino mais pela roupa que uso do que pelo que penso. É como dissemos em algum momento, o “penso logo existo” deu lugar ao “sou visto logo existo”, porque entender a forma de pensar de alguém demanda um tempo que o regime de informação não te permite gastar, sobra como criador de identidade apenas o que pode ser visto e captado num piscar de olhos.

O quinto ponto é a participação política:

A construção de identidade nos leva a outro ponto, a participação política. A participação política deve aparecer no currículo não apenas como teoria, explicando como ela se dá na prática para além do voto, mas no cotidiano de uma escola democrática. A participação política vivida é, em muito grau, superior à participação na teoria.

A escola empenhada em fazer educação transformadora precisa ser uma instituição democrática. Ela nem pode pender para as instituições disciplinares, impositivas, da negatividade, nem pode pender para as instituições securistas da positividade. Ela precisa estar em um patamar em que haja a participação ampla do educando, mas sem se tornar uma ditadura da classe aprendiz. Deve invocar responsabilidade de decisão e deixar sofrer as consequências. Quando necessário, fazer retrospectivas de análise crítica do que funcionou e especialmente do que não funcionou.

Também deve ter, com já argumentamos, espaços para autogestão discente de

coisas relevantes. Seja de ambientes apartados com pouca repercussão das falhas³ ou de setores essenciais da escola (deixar os alunos gerirem o refeitório, por exemplo).

A sociedade de hoje, — onde o conceito de classe trabalhadora, que foi um grande balizador histórico de identidade, de participação política e de lutas sociais se fragmentou a ponto de tornar-se irreconhecível por conta do empreendedorismo de si e do individualismo neoliberal; onde o discurso e a verdade estão em profunda crise; onde a democracia dá sinais de falência múltipla de seus órgãos e encontra-se na UTI da política ligada à aparelhos; e onde o individualismo e a crise de identidade produz lutas sociais extremamente identitárias e sectárias — precisa de novos balizadores de participação social.

Concordamos com Marilena Chauí, em entrevista ao TV Brasil, que disse que:

O novo grande sujeito político é os movimentos sociais, porque eles organizam populações inteiras em torno de objetivos comuns e em torno sobretudo de direitos. A democracia não é o regime da lei, da ordem, com eleições periódicas. A democracia é a expressão de uma sociedade democrática, isto é, a criação, garantia e conservação de direitos. Eles são os novos protagonistas políticos, sem a menor dúvida, mas há um problema: você só faz política revolucionária, política de mudança, quando você tem certos universais como referência, aquilo que é comum a uma população, a um grupo imenso de pessoas. Eu não estou vendo surgir esse referencial e mais estou vendo os movimentos sociais se transformando cada vez mais em movimentos identitários, [...] eles vão se tornando fragmentados e eles não produzem essa referência comum, necessária para fazer uma mudança política e uma mudança social¹.

Acreditamos que esse “referencial”, na positividade, terá características de resgate de aspectos humanizantes da negatividade e de uma forma real de liberdade, que não seja aquela, falaciosa, pregada pelo neoliberalismo, mas uma que se fundamente em ideais libertários, portanto, coletivos. Ao nosso ver, essas pautas de luta teriam potencial suficiente de operar um resgate do outro e superar tanto o individualismo narcisista, como a neurose da performance (que se dá pela falta de outros balizadores da vida) e a crise de identidade, uma vez, que ao nosso ver ela é gerada pela visão de mundo, pela atuação política na realidade e pela tensão dialética com outras identidades, aspectos obscurecidos pelo regime de informação e pela positividade.

O que a escola puder fazer no sentido de fomentar essa visão de mundo humanista será certamente de grande valia para a inserção crítica, política e atuante do educando na

³ Nas escolas japonesas, existe uma cultura muito forte de “clubes” (*bukatsu*): agrupamentos voluntários de alunos em torno de um interesse em comum. Geralmente são agrupados em clubes de esportes e clubes culturais. O que é especialmente interessante sobre os clubes, é que eles são autogeridos pelos alunos. Os mais velhos (*senpai*) são mentores e tutores dos mais novos (*kohai*) em uma hierarquia rígida de respeito (bastante comum na cultura japonesa), mas não há professores ou treinadores envolvidos no dia a dia.

³ Marilena Chauí em entrevista ao programa Dando a Real, da TV Brasil. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=qliBXR4JAw>>. Acesso em novembro de 2024.

realidade e para que ele não só identifique, mas também resista às características desumanas do capitalismo e do regime de informação, resgatando os potenciais humanizadores deste último, produzindo sociedades democráticas do conhecimento.

Todos esses aspectos que listamos até o momento, ao nosso ver, podem ser trabalhados com maior ou menor profundidade durante todas as etapas do ensino, considerando, obviamente, a maturidade dos educandos para adaptar conteúdos e metodologias.

Com relação à educação superior temos alguns pontos adicionais:

O primeiro aspecto, como dito, será uma educação que explique o mundo adulto, de forma a desmistificá-lo de forma crítica e dialógica. Obviamente não tudo, mas o necessário para o estudante integrar a sociedade de forma crítica, ativa e produtiva e que ele entenda como ela funciona de fato e possa escolher por sua manutenção ou transformação, sem a cooptação da propaganda de ambos os lados.

O segundo aspecto, é que a escolha por uma área de conhecimento ou um curso superior, não pode se resumir ao aprendizado das técnicas necessárias para ter um trabalho nessa área.

Não se pautando exclusivamente pelos desejos do mercado, promoveria a compreensão dessa área de conhecimento no mundo natural e dos homens. Desvelando suas relações com a natureza e com a sociedade, sua importância, seu papel social e promoveria uma reflexão ética de sua aplicação na realidade, não apenas como atividade lucrativa no capitalismo, mas como atuação transformadora no mundo.

Até mesmo carreiras inerentes e quase indissociáveis do capitalismo, como marketing, por exemplo, podem facilmente fazer um esforço dialógico para entender formas de aplicar suas técnicas e conhecimentos fora da busca por lucro, em cenários de bem-estar social, por exemplo, bem como denunciar seus próprios abusos. Assim como reconhecer outras áreas que agregam ou tangenciam suas áreas de atuação e como exercer sinergia com elas rompendo com as fronteiras das “disciplinas”.

É certo que tudo isso dará origem, se bem conduzido, a um experimento prolífico que proporcionará uma visão ampliada sobre a atuação da profissão, seja ela qual for e das transformações que o profissional dela pode operar no mundo.

Trabalho é transformar o mundo à sua volta. A outra concepção que vem à mente, na maioria das vezes não é trabalho, é emprego. Nunca podemos nos esquecer que existe um mundo a ser transformado e vida, fora do mercado. Inclusive vida que o mercado despreza.

Isso não significa abrir mão completamente do entendimento de determinada área de conhecimento para o capitalismo, afinal, se há essa faceta na realidade ela necessariamente será objeto de estudo daqueles que desvelam o mundo coletivamente. É apenas

uma questão de não desprezar tudo o que há fora dele e equilibrar a importância curricular de ambos.

O terceiro aspecto é priorizar o entendimento e a resolução de problemas antes de ensinar qualquer conteúdo específico. Trabalhar como abordar de forma crítica problemas de diversas naturezas, não apenas da natureza técnica da profissão.

Isso inclui abordagem de problemas lógicos, de problemas epistemológicos, de problemas éticos, de problemas técnicos, entre outros. Bem como o ferramental necessário para resolvê-los, seja ele cognitivo (como abstração, decomposição, pensamento divergente), seja ele filosófico (ético, político, estético), seja ele técnico (técnicas específicas, pesquisa, prototipação, validação, depuração), e por aí vai. Ressaltando ser uma estratégia qualitativamente superior quando extrapola o âmbito das disciplinas e se torna inter ou transdisciplinar.

Com isso, certamente não esgotamos o assunto, mas chegamos ao final do que queremos propor no escopo deste trabalho. O próximo capítulo trata das considerações finais.

7 Considerações Finais

Foi uma longa jornada produzir esse trabalho. Uma jornada que contou como muitas iterações deste texto, cada uma com objetivos diferentes. Nesta última, percebemos que o essencial do que gostaríamos de trazer é descrever o pano de fundo interdisciplinar da educação contemporânea.

Tivemos sorte de cruzar com autores com bastante sensibilidade em observar e descrever o mundo contemporâneo. Essa sensibilidade fica clara quando colocamos autores de diversas áreas do conhecimento lado a lado e eles não entram em contradição, mas somam-se em desvelar a realidade social vigente, como observadores críticos de um mesmo fenômeno.

A parte infeliz é que ao passar por cada uma das obras que elencamos como referencial, que tratam de economia, sociologia, política, psicologia social, psicologia comportamental, até mesmo de saúde (mental), encontramos diversas características desumanizadoras, que por um lado nos deprimem, por outro acendem nosso ímpeto de luta.

Se apenas tivermos conseguido mostrar que a educação do presente não pode ser pensada sem trazer à luz os conceitos, desumanizantes, abaixo, já estaríamos felizes.

(1) De capitalismo improdutivo e de vigilância e da economia da atenção que servem de estrutura social ao definir o modo de produção (majoritariamente de intangíveis) da contemporaneidade, que transformam as pessoas em gado de dados comportamentais e que produzem serviços (plataformas) parasitárias que precarizam o trabalho, sugam o capital de outras atividades e reduzem o poder de compra das pessoas, concentrando a riqueza e especulando em cima dela;

(2) Do regime de informação, que aparece como estratégia de dominação neoliberal, que toma posse de nossas faculdades pré-rationais e emocionais para performarmos e consumirmos, que produz acronia, atopia, que coloca em crise a verdade (e a mentira) reduzindo tudo à informação efêmera, que produz um ruído digital ensurdecedor, que produz uma sociedade de desempenho, que desfaz o discurso, que coloca em risco a democracia propondo superá-la por modelos quantitativos baseados em dados (infocracia) e transforma os indivíduos em robôs de produtividade, performance e consumo, tornando-os narcisistas e individualistas.

(3) Da vulnerabilidade que os mais jovens tem com relação às tecnologias que produzem o capitalismo de informação e a psicopolítica, e que essa vulnerabilidade vem produzindo, — aliada a tudo o que é deixado de lado para passar cada vez mais tempo no mundo digital, — uma verdadeira epidemia de infelicidade na juventude, de transtornos

psicológicos, de depressão, angústia, ansiedade e de suicídios.

Nos contentaríamos em produzir um trabalho que coloca tudo isso em evidência e diz categoricamente que não podemos fazer educação da mesma forma que fazíamos ou deixaremos esses processos desumanizantes, que têm uma nova roupagem na positividade, passem em branco e continuarem atuando impunes.

Até porque as sociedades de negatividade e positividade têm dilemas diferentes e as características sofisticadas da positividade podem nos fazer trabalhar e educar em prol dela sem nem percebemos. Por isso é vital nos mantermos divulgando e criticando suas estratégias de dominação, que no limite levam adultos, crianças e adolescentes a desistirem da própria vida.

Alinhamos esse pano de fundo e nossas observações para descrever uma forma de educação bancária adaptada à positividade, já visível e amplamente reconhecida como educação de qualidade, mas que ao nosso ver não supera a intencionalidade de adequação da educação bancária, apenas a adapta à realidade contemporânea que produz, especialmente por conta das tecnologias, contradições profundas com as metodologias expositivas, de depósitos, que eram a marca desse tipo de educação.

Chamamos neo-bancária essa nova forma de educação. Entendemos importante criticá-la, pois ela tem sido bastante promovida por grupos educacionais alinhados ao neoliberalismo e até mesmo por bons educadores bem-intencionados, mas que deixam escapar as contradições que se escondem nela, e que são desveladas à luz dos conceitos de positividade e psicopolítica.

Por fim, pudemos fazer uma contribuição de elementos que entendemos importantes para quem deseja fazer educação transformadora na contemporaneidade. E aliamos tudo o que foi visto com o conceito de conhecimento como bem-comum inalienável, que defendemos com afinco, até porque, nossa área da computação é famosa por ter uma comunidade de conhecimento aberto na forma de código, que chamamos “software livre”, mas que a maioria das pessoas conhece pelo termo “open-source” (código aberto).

Nossa contribuição não tem nada que proponha grandes mudanças nas propostas originais de Freire (além do reconhecimento de uma nova educação bancária), mas determinados aspectos que dialogam com as propostas originais e merecem mais atenção nos tempos atuais. Confessamos não ser nada revolucionariamente inédito, mas são aspectos ainda em muito relevados. Alguns podem trazer alguma novidade, outros entram na categoria (nas palavras de Freire) do “óbvio que precisa ser dito” e no caso relacionado com o plano de fundo teórico.

Nossas contribuições estão enumeradas abaixo:

(1) Toda educação formal deveria ser pública para garantir que o conhecimento possa ser um bem-comum inalienável. Isso desloca o poder das mãos acumuladoras do

capitalismo e devolve à sociedade. Todo conhecimento é produzido por indivíduos sociais (ainda que no interior das mais diversas instituições públicas ou privadas) e deveria beneficiar a totalidade da sociedade, pois inegável e necessariamente baseia-se no conhecimento humano prévio.

(2) Apenas a educação pública, universal e de qualidade, ainda que isso não seja garantido, poderá promover autonomia e livre-pensamento que seja contra-hegemônico com relação ao mercado e a lógica neoliberal, que produz e produzirá desigualdades profundas nas sociedades. Observe que, diferentemente da negatividade onde a hegemonia vinha de governos fortes e impositivos, na positividade a hegemonia vem do projeto neoliberal, que tem como ideal governos fracos e mínimos.

(3) Se conhecimento é bem-comum, currículo também deve ser. Sendo assim, não caberia aos governos fazer prescrição curricular. Caber-lhes-ia a garantia da autonomia acadêmica na confecção de currículos no interior de cada instituição com participação dos alunos, famílias e da comunidade. Seria responsabilidade dessas instituições prover os meios epistemológicos para essa participação ativa, renegando a narrativa opressora da “absolutização e alienação da ignorância”.

(4) Currículos como bem-comum podem se valer das tecnologias de versionamento usadas há anos na pela comunidade de programadores e se tornar *open-source curricula* ou currículos-abertos. Com plataformas próprias baseadas nas tecnologias de versionamento existentes, mas simplificadas para o uso comum, seria possível compartilhar, colaborar, versionar, e criar novas versões de currículo baseadas em outras pré-existentes. Como vale para o código-aberto, currículos abertos expõem as estratégias curriculares em vez de obscurecê-las.

(5) Entendimento crítico dos modos de produção e da organização social do trabalho. Independentemente da sociedade e de seus modos de produção, para participar criticamente de qualquer sociedade é necessário entender seus modos de produção e como eles produzem a superestrutura social que sempre será bastante influenciada por essa estrutura econômica. Isso é visível e central em qualquer sociedade humana das antigas até hoje e será nas futuras. Na positividade será o desvelamento crítico do capitalismo improdutivo e de vigilância.

(6) Entendimento do papel do Estado Nacional, que permite separar seus deveres, responsabilidades, e aparatos de outras forças de organização social como o mercado. Especialmente sua função de promoção de bem-estar social e amparo aos setores mais pobres e desprezados pelo mercado e da regulação desse último.

(7) Desvelamento crítico das principais tecnologias, que influenciam na organização social vigente. Na positividade, são as tecnologias de comunicação e informação, especialmente as plataformas gratuitas de comodidade tecnológicas, as tecnologias *smart* e redes

sociais.

(8) Entendimento sobre as mídias, seu funcionamento, seu papel social, suas características, sua propriedade por grupos com interesses e expectativas de retorno financeiro, sua semiótica e suas contradições. Na positividade a centralidade estará nas mídias digitais.

(9) Resgate do discurso como objeto de estudo conceitual e prático, seus mecanismos internos, convenções que o possibilitam, e pressupostos. Na positividade se faz necessário atacar a falência discursiva das inverdades efêmeras e reconstruir a possibilidade de diálogo, discurso, escuta ativa.

(10) Experiências de auto-gestão coletiva, especialmente para crianças e adolescentes. Na positividade, o “segurismo” superprotetor, a ausência do brincar (substituído pelo meio digital), eliminação do conflito, e a supervisão constante de adultos precisam de contraposição para o desenvolvimento dos educandos mais novos. A autogestão implica no surgimento de conflito e em estratégias de resolução.

(11) Fomento da participação política dos educandos no mundo, começando pela participação das decisões e tarefas cotidianos da escola de forma democrática. Como tal, implica tanto no aproveitar das boas decisões como no enfrentar as consequências das más, também na resolução de conflito entre opiniões divergentes.

Com relação à educação neo-bancária e como torná-la transformadora:

(12) A intencionalidade da educação precisa ser colocada em pauta tendo a consciência de que se ela tiver a intenção de adequar, ela não será transformadora e vice-versa. Há de ter uma percepção de que a educação transformadora desvela a realidade, portanto, não deixa de explicá-la. O educando não terá um prejuízo por não ser adaptado às condições vigentes, pelo contrário, seu entendimento crítico delas o deixará mais apto a prosperar.

(13) PBL ou qualquer metodologia ativa não garante o desenvolvimento crítico do educando, nem é inerentemente dialógica. No entanto, pode ser utilizada com essa finalidade. O que é determinante é quão relevantes serão as temáticas que se tornam objeto de estudo, e essa relevância não se dá pelos desejos do mercado ou por outros aspectos de adequação, mas justamente pela problematização do mundo que evidenciará, como profundas contradições, o que deve ser colocado sob escrutínio críticos dos educandos e educadores.

(14) O educando não deve se restringir às lógicas de mercado quando produz sínteses para as contradições oriundas da problematização da realidade, pelo contrário, deve entender como essas lógicas participam do problema e poder produzir suas sínteses em resistência a elas se assim julgar necessário. Empreendedorismo, mesmo em sua versão social, não ataca as causas, não supera contradições, apenas remedia as consequências.

(15) Fazemos um desserviço ao assumir o educando como um ser emocional a ser protegido. Toda proteção produz uma hierarquia protetor-protegido, que rebaixa o protegido à condição de ser menos que o protetor e impede o desenvolvimento de faculdades de superação e de resolução de conflitos. O educando deve ser visto como ser epistemológico e respeitado, mas respeitado em igual medida do quanto deve ser provocado epistemologicamente pelo conflito, para construir progressivamente seus conhecimentos, sua identidade e sua visão de mundo, pelas tensões dialógicas.

(16) Competências e habilidades cognitivas devem ser debatidas pelos educadores ampla e cuidadosamente, boa parte das forças externas que atuam na educação, tenham elas boas intenções ou não, estarão inclinadas a colocar grande peso no mundo do trabalho neoliberal. É importante resistir a essa lógica procurando sempre privilegiar aquelas úteis à cidadania e à inserção crítica do educando na sociedade. No ensino básico, defendemos que nem se considere o mundo do trabalho, não podemos querer formar profissionais precocemente na escola. A infância e adolescência podem muito bem serem poupadas da neurose do mundo do trabalho neoliberal sem nenhuma grande perda irreparável.

Com relação ao ensino superior:

(17) Desmistificação dos aspectos mais complexos do mundo adulto e especialmente do mundo do trabalho possibilitando uma inserção produtiva crítica do educando nas atividades econômicas.

(18) Deslocamento de uma educação tecnicista nas graduações, por uma educação que priorize o entendimento da relação profissional da área escolhida com o mundo natural, com a sociedade e com as pessoas, permitindo ao educando agir em sua área de conhecimento para além de uma atividade meramente econômica, habilitando-o a colocar seus conhecimentos e técnicas a serviço da sociedade.

(19) Priorizar a resolução de problemas ao ensino da técnica de forma isolada. Quando for possível que os problemas sejam oriundos de diversas áreas, que tenham relações interdisciplinares, melhor será. Especialmente em áreas mais técnicas e nas exatas é fundamental que esses problemas contenham componentes oriundos das humanas, especialmente da ética.

Esperamos que este trabalho possa servir como ponto de partida de novas discussões que partam de referenciais teóricos similares e que possa ser útil para desvelar a sociedade contemporânea e na atuação para superar suas contradições por meio da educação. Por fim, agradecemos a leitura.

Referências

- APPLE, M. *Ideology and Curriculum*. Nova York: Taylor & Francis, 1990. ISBN 9781135964894. Citado na página 103.
- BAUMAN, Z. *Vida para o consumo: a transformação das pessoas em mercadoria*. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008. Citado 3 vezes nas páginas 63, 64 e 66.
- BAUMAN, Z. *A riqueza de poucos beneficia a todos nós?* 3. ed. rev. e aum. São Paulo: Zahar, 2015. Citado na página 63.
- BAUMAN, Z. *Amor Líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021. Citado 3 vezes nas páginas 63, 75 e 76.
- BAUMAN, Z.; BORDONI, C. *Estado de crise*. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2016. Citado na página 63.
- BAUMAN, Z.; LYON, D. *Vigilância líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013. Citado 2 vezes nas páginas 61 e 63.
- DOWBOR, L. *A era do capitalismo improdutivo*. 2 ed. São Paulo: Autonomia literária, 2017. Citado 8 vezes nas páginas 43, 44, 45, 46, 49, 50, 51 e 53.
- DOWBOR, L. *O capitalismo se desloca: Novas arquiteturas sociais*. 1 ed. São Paulo: Edições SESC São Paulo, 2020. Citado na página 41.
- DOWBOR, L. *Pão nosso de cada dia: Opções econômicas para sair da crise*. 1 ed. São Paulo: Autonomia literária, 2021. Citado na página 148.
- DOWBOR, L. *Resgatar a função social da economia: Uma questão de dignidade humana*. 1 ed. São Paulo: Elefante, 2022. Citado 6 vezes nas páginas 32, 38, 39, 46, 48 e 49.
- DOWBOR, L. The attention industry. *Meer Magazine*, 2023. Acesso em: novembro de 2024. Disponível em: <<https://www.meer.com/en/76400-the-attention-industry>>. Citado 2 vezes nas páginas 55 e 59.
- DOWBOR, L. *Tecnologias do Conhecimento: Os desafios da educação*. edição revisada e ampliada. São Paulo: [s.n.], 2024. Citado 2 vezes nas páginas 142 e 152.
- FREIRE, P. Papel da educação na humanização. In: FAEEBA (Ed.). *Revista da FAEEBA*. n.7, jan./jun. Salvador: FAEEBA, 1997. p. 9–17. Citado 4 vezes nas páginas 106, 138, 140 e 141.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014a. Citado 3 vezes nas páginas 81, 105 e 111.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 58. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014b. Citado 5 vezes nas páginas 105, 106, 107, 111 e 150.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança*. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014c. Citado na página 139.

- FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e ousadia: O cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. Citado na página 140.
- HAIDT, J. *A geração ansiosa: Como a infância hiperconectada está causando uma epidemia de transtornos mentais*. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2024. Citado 17 vezes nas páginas 34, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 130, 152, 153, 154 e 155.
- HAN, B.-C. *A expulsão do outro: sociedade, percepção e comunicação hoje*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2022. Citado 3 vezes nas páginas 74, 75 e 77.
- HAN, B.-C. *Infocracia*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2022. Citado 15 vezes nas páginas 33, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 90, 114, 117 e 153.
- HAN, B.-C. *Sociedade do Cansaço*. 2 ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2022. Citado 5 vezes nas páginas 77, 78, 79, 80 e 139.
- HESS, C.; OSTROM, E. (Orgs.). *Understanding Knowledge as a Commons: from theory to practice*. 1 ed. London, England: The MIT Press, 2007. Citado 2 vezes nas páginas 143 e 144.
- LÉVY, P. *Cibercultura*. 3 ed. São Paulo: Editora 34, 2010. Citado na página 56.
- LÉVY, P. *A Inteligência Coletiva: Por uma antropologia do ciberespaço*. 10 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015. Citado na página 56.
- LOPES, A.; MACEDO, E. *Teorias de Currículo*. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2011. Citado 5 vezes nas páginas 95, 96, 97, 98 e 99.
- MARX, K. Livro Nacional. *Contribuição à crítica da Economia Política*. 1st. ed. [S.l.]: Expressão Popular, 2011. 288 p., 23 x 16 x 1. Versão Kindle. ISBN 9788577430482. Citado 2 vezes nas páginas 31 e 37.
- MCLUHAN, M. *Understanding media: the extension of man*. 1 ed. Massachusetts: MIT Press, 1994. Citado na página 84.
- SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000. Citado 2 vezes nas páginas 100 e 101.
- SCHEIDEL, W. *Violência e a História da Desigualdade: Da idade da pedra ao século xxi*. 1 ed. [S.l.]: Zahar, 2019. Edição Kindle. Citado na página 134.
- SHAXSON, N. *Treasure Islands: Uncovering the damage of offshore banking and tax heavens*. 1 ed. New York: St. Martins Press, 2011. Citado na página 45.
- VIEIRA PINTO, A. *O conceito de tecnologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. Citado na página 42.
- ZUBOFF, S. *A era do capitalismo de vigilância*. 1 ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2021. Versão Kindle. Citado 6 vezes nas páginas 32, 57, 58, 59, 60 e 68.