



*Desafios de uma sociedade
digital nos Sistemas Produtivos e
na Educação*



Desenvolvimentismo e Digitalização: tecnologias não rompem barreiras sociais e não educam

Marcelo Micke Doti¹; Sueli Soares dos Santos Batista²; Fábio Lopes da Silva³

Resumo – Na trajetória desenvolvimentista brasileira, inseparável da justificativa e da manutenção da sua dependência enquanto nação periférica, é regra encontrar a panaceia de seus males no desenvolvimento tecnológico e no tecnicismo educacional. Passado esse contexto de pleno desenvolvimento industrial, há a aposta na digitalização como solução para todos os problemas educacionais. A proposta deste artigo é indagar e pontuar essa problemática partindo da concepção das tecnologias como processos submetidos às relações sociais em toda sua amplitude como relações de múltiplas interfaces: políticas, culturais e de dominação. Conclui-se pensar a educação para além do desenvolvimentismo e do gerencialismo; potência para novas formas de desenvolvimento social.

Palavras-chave: Desenvolvimentismo. Educação e Trabalho. Políticas Educacionais.

Abstract – In the Brazilian developmental trajectory, inseparable from the justification and maintenance of its dependence as a peripheral nation, it is a rule to find the panacea of its evils in technological development and educational technicism. After this context of full industrial development has passed, there is a bet on digitalization as a solution to all educational problems. The purpose of this article is to inquire and point out this problem starting from the conception of technologies as processes submitted to social relations in all its amplitude as relations of multiple interfaces: political, cultural and domination. The conclusion is to think about education beyond developmentalism and managerialism; power for new forms of social development.

Keywords: Developmentalism. Education and Work. Educational policies.

¹ Fatec de Mococa. E-mail: marcelo.micke@uol.com.br e marcelo.doti@fatec.sp.gov.br

² Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa (UPEP-Ceeteps). Email: sueli.batista@cpspos.sp.gov.br

³ Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa (UPEP-Ceeteps). Email: fabiolopes1984@hotmail.com

1. Introdução

O Brasil “acorda” para seu processo de desenvolvimento de maneira bastante tardia. Porém, dado seu passado colonial, seus processos de formação deficitária de um mercado consumidor interno, visto imperar de forma vergonhosa, grassar abundantemente a escravidão, esse crepúsculo de desenvolvimento industrial não é novidade. Ao contrário: é a regra de todas as economias coloniais lançadas no fluxo da história e em processos de desenvolvimento industrial serem retardatárias, não resolverem seus problemas sociais, deixarem sem solução profundas desigualdades sociais, econômicas, culturais e raciais.

Intelectuais brasileiros considerados como intérpretes dos anos 1930, a saber, Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda, Caio Prado Júnior e Josué de Castro buscaram o aprofundamento nas questões nacionais esboçando caminhos para esse gigante aparentemente à deriva, o Brasil. Esses intelectuais criaram algumas imagens que permanecem como pontos de partida para análises do que é essa modernização conservadora que nos marca. A casa grande e a senzala, o homem cordial, a democracia racial são pressupostos a serem entendidos, refutados e ressignificados. Muitas das obras desses e de outros intelectuais brasileiros trazem como preocupação o processo de formação do Brasil, do seu povo, das suas elites, das suas identidades diversas e de como é possível a superação da dependência. Ou seja, mais que perseguir um modelo de desenvolvimento sem pensar por que, como e para quem foi construído, tratava-se e, defendemos que ainda se trata, de pensar os sentidos da formação, como considerou Arantes (1997)

Num direcionamento um tanto distinto desses intérpretes, os principais formuladores do projeto de desenvolvimento nacional nos anos 1950 e 1960 foram Álvaro Vieira Pinto, Cândido Mendes de Almeida, Guerreiro Ramos, Hélio Jaguaribe e Nelson Werneck Sodré. Esses intelectuais reunidos no Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), então vinculado ao Ministério da Educa o, compreendiam que a intensifica o da industrializa o era o caminho possível para superar o subdesenvolvimento do país. A questão da emancipa o e da soberania deixam de passar pelos estudos sobre a forma o da sociedade e do povo brasileiro buscando o ponto de inflexão de um estágio de desenvolvimento para outro. Tratava-se, a partir de um ideário produzido por uma *intelligentsia*, encontrar maneiras de superar a sociedade agrária para uma sociedade moderna e industrial, em que o domínio da tecnologia e o conhecimento especializado eram os valores almejados (TOLEDO, 2007).

A forma o técnica e tecnológica nesse contexto teve como horizontes o controle do processo de trabalho e a gerência científica, mediante o desenvolvimento capitalista em escala mundial. Importando as tecnologias voltadas para as obras de infraestrutura e para a indústria automobilística, fazia-se necessário, a partir dos anos 1960, a forma o profissional de um intermediário entre o chão de fábrica e os engenheiros. Esse papel será atribuído aos egressos dos cursos técnicos de nível médio e dos cursos superiores de tecnologia

oferecidos pelo Ceeteps e pelos Cefets entre os anos 1960 e 1970 (BATISTA; FREIRE; DELGADO, 2020).

Por isso nossa afirmação: na trajetória desenvolvimentista brasileira, é regra encontrar-se a panaceia de seus males no desenvolvimento tecnológico e no tecnicismo educacional. Foi assim durante o processo acelerado do desenvolvimento industrial – o denominado desenvolvimentismo – é assim hoje com a nova solução de tudo, a digitalização. Isso é correto? Indagar e questionar, problematizar, todas essas relações dentro das suas imanências como relações sociais – e que tipo de relações sociais – é a proposta deste artigo. A educação deve ser pensada em uma amplitude maior que os tecnicismos antes e ora em voga.

2. Um debate contra o tecnicismo: referenciando

A educação é parte das relações sociais e de poder e não o contrário. Por isso ênfases dadas a questões tais como as tão propaladas metodologias ativas são falácias intelectuais e acadêmicas supondo uma técnica de aprendizado e uso da digitalização como processo a resolver atrasos educacionais. Estes só são resolvidos na mesma medida em que se superam os estigmas sociais, culturais, políticos e econômicos de uma sociedade desigual. As tecnologias e as técnicas educacionais em nada transformam se a sociedade não estiver em sua base transformada também. Para isso é necessário entre outras coisas apontarmos para uma dura crítica às elites (DOTI, 2008) político-econômicas e suas supostas “magias educacionais” e tecnológicas. Tolice que inverte as matrizes históricas e suas bases. Afinal problematizar é isso: as supostas soluções e críticas sociais sustentam-se?

Assim ressaltamos algumas questões centrais dentro do tema apresentado pelo Workshop, mas também dentro do delineamento teórico e histórico traçado por nós. Explicitamos ou fizemos alguns encaminhamentos na introdução, mas é preciso “ajustar contas” com determinados lugares comuns, logo formas de ideologia, dominação e poder simbólico (BOURDIEU, 2012). Estas dão contorno de facticidade ou verdade a “cursos sociais”, determinadas narrativas e seus discursos, mas não esclarecem as complexidades das tramas sociais em questão.

A educação é um campo discursivo e determinado ato social. Em outros termos pensamos aqui a sociedade e suas formas. Estamos primeiro pensando a sociedade e seus complexos singularizados ou particularizados constituídos academicamente em campos narrativos. A educação é um desses campos e seus desdobramentos conferem-lhe função ímpar não apenas intelectualmente e na academia como trama de conhecimento, mas também como ato social, ou seja – e explicitando a expressão introduz-se sutilmente pela segunda vez – em uma sociedade estruturada em classes sociais e suas facções, frações e desigualdades, a educação é o lugar social de transmissão de determinados níveis de saber, de conhecimento e de técnicas sociais de convívio.

Dentro desta concepção surge-nos a primeira problemática anunciada: a educação é, sobretudo, uma relação social. A extensão disso é por demais evidente, mas também necessária: sendo relação social é campo político e jogo de forças, de dominação, de embrutecimentos econômicos ou não. Mas, sobretudo, é campo das relações sociais. Dito isto, qualquer formulação educacional que retire a mesma de seus contextos e “artefatos” historicamente construídos e operantes dentro da sociedade é, como referido, construir “mágicas” construir “sonhos” e inverdades. Perfeitamente pertinente neste passo a seguinte colocação: a verdade não é conjugada e/ou organizada em maiúscula (Verdade), mas como referências de determinados horizontes de conhecimento e de objetivos. A educação tem seu horizonte de verdade no ato de se fazer humano. Dito de outra forma: a educação coloca-se como campo de horizonte ético no qual ética não é a vulgarização que dela se fez nas palestras e “lives” de autoajuda empresarial. Mede-se a pobreza intelectual de uma sociedade pela sua incapacidade de lidar com conceitos. Na acepção do filósofo Emmanuel Lévinas (2007) ética é a filosofia primeira e não a metafísica: é o que nos coloca no mundo. Este é o campo narrativo da educação, o que e como colocar seres humanos no mundo e não simplesmente no mercado de trabalho. Trata-se do embrutecimento econômico acima referido.

Como relação social e dentro de um horizonte de verdade ético, conceitualizar ou pensar a educação consiste, sobretudo, pensar que tipo de relações sociais estão ali marcadas, estigmatizadas, quais “fantasmas” do passado carregam. As formas e atenção, os conteúdos programáticos, a avaliação de currículos entre tantas outras problemáticas postas revelam de uma forma ou de outra as relações sociais da educação em determinado espaço (neste caso um território cartografado como país) e a largueza dos horizontes que os responsáveis pelas políticas educacionais a situam. Em espaço geográfico cartografado pelas linhas delimitadoras a compor um país, neste caso o Brasil, abordar a educação e soluções educacionais e políticas públicas de educação sem antes pensar nos quadros de desigualdade do país, racismo estrutural etc. é esconder e diminuir os horizontes. Em quadro de flagrante desigualdade social existe uma política de educação para emancipados do conhecimento e aqueles que serão *apenas* (e um apenas que escapa da gramática e é formulação da meritocracia como forma de dominação) força de trabalho. A educação descumpre, por este caminho, seu horizonte ético por nós formulado: permitir o desenvolvimento ético e social de cada indivíduo e seu reconhecimento social. Em outros termos, uma gramática social do reconhecimento (HONNETH, 2003).

3. Metodologia: uma forma de trabalhar na imanência

A metodologia deste trabalho é uma pesquisa bibliográfica de autores e intelectuais não apenas consagrados bem como inseridos dentro do debate proposto neste artigo. Buscamos articular as ideias deles dentro de um panorama crítico de fundo.

Notar no método como os conceitos são cambiantes. Em outros termos a forma e conteúdo procuraram interagir. E este é o próprio, a propriedade ou qualidade da educação, a construção do conhecimento e do saber. Para exemplificar: ao falar de país, não fomos direto à palavra país, mas o localizamos como o que é. Outro exemplo: ao falar de educação construímos seu conceito dentro de significações sociais e filosóficas e não a jogamos como “educação”. Qualificamos e construímos os conceitos e não os demos como prontos: não queríamos fazer parte de um cenário sem qualidades. Este é – talvez como proposta articuladora de fundo – a raiz de todo tecnicismo: retirar qualidades rastreáveis por seu tecido conceitual.

Também outra questão: as problemáticas apontadas dentro de determinada maneira de construir paradigmas. O campo educacional foi posto em sua forma social e discursiva e as problematizações foram feitas a partir deste paradigma.

Dadas estas características, a metodologia não é exterior, mas interior ao texto, à espessura de sua escrita. Desta maneira só se pode falar de metodologia *ex post facto* não apenas por ser ordem estabelecida do presente modelo do XV Workshop, mas por ser próprio de uma argumentação falar de si – no caso, este artigo – e sua construção apenas quando terminado.

4. Mágica não existe, apenas ilusionismo: para uma conclusão

Tendo feitas estas colocações teóricas e seus referenciais elucidados cabe fazer pontuações críticas sobre vários aspectos atuais a rondarem o espaço educacional como mais que um ambiente físico: uma ambiente criativo e imaginativo, ambiente de espaço físico e metafórico. Metafórico é nesta conceptualização feita tanto artifício, figura de linguagem, como potencialidade de construção de domínios do pensar, formas que permitem ao ser humano ser algo diferente – nem melhor, maior ou pior: diferente apenas – dentro do espectro natural⁴ (MITHEN, 2002).

A primeira destas pontuações refere-se ao domínio amplamente difundido ou estabelecido entre educação e mercado de trabalho. Nota-se já aqui um problema dentro do espectro das relações sociais e campos discursivos anteriormente descritos: o econômico é amparo ao processo educacional e não sua finalidade. Ainda que os campos discursivos se estabeleçam como interativos, são as necessidades sociais e seu desenvolvimento que marcam o econômico e não o contrário. Se isso não tem sido feito, vemos as consequências: processos de crescimento econômico totalmente descolados dos processos sociais e naturais. Não à toa as críticas ao desenvolvimento econômico e a própria falácia do

⁴ Devemos lembrar que *natural* nunca é natural. Em outros termos: a questão da natureza é uma conceituação e um processo histórico construtor de narrativas. O conceito de natureza e o que entendemos por natureza é processo histórico que delimita nossos espaços do que entendemos que é humano e natureza, uma linha que a sociedade demarca em seu imaginário denotando até onde vai o mundo humano/cultural e o que é natural (DOTI, 2008; FERNÁNDEZ-ARRESTO, 2007). Essa “linha” demarcadora é um processo social.

desenvolvimento sustentável. Impregnar a educação com a instrumentalidade econômica é rebaixar seus processos.⁵

Esta questão encontra um dos seus possíveis desenvolvimentos críticos na escola e na educação pensadas e gerenciadas como empresa (LAVAL, 2004). Gerenciar processos necessários no uso de recursos para obter maior efetividade e eficiência deles é uma coisa. Outra completamente diferente é submeter a educação a operar em seus conteúdos como um processo empresarial destruindo suas funções postas anteriormente (LAVAL, 2004; DARDOT; LAVAL, 2014). Especial destaque, neste caso, é a educação profissional e tecnológica (EPT): ainda que ela pareça ser totalmente submetida aos processos econômicos e necessidades de formação de força de trabalho isso não é verdadeiro (DOTI, 2018a). Sua operosidade e processos podem ser mais “finalistas” ou práticos, mas não a necessidade formativa e crítica. A educação, reitera-se, é campo de preenchimento das necessidades de desenvolvimento social e individual como gramática de reconhecimento e elevação social. O econômico que se subordine a isso.

O mesmo se aplica em termos críticos aos mais recentes processos de enaltecimento por meio da digitalização. Em outros termos: mesmo antes do cenário pandêmico a digitalização já vinha sendo tomada como novo patamar social e, dentro da mesma, a educação também iria se colocar, se adaptar e mais, iria ser inclusiva e forma dinâmica de aprendizado. Enfim, a “era digital” é mais um daqueles anúncios prontos dos profetas das soluções tecnológicas, dos profetas do passado tal como a “sociedade do conhecimento” ou “sociedade da informação”. Para além de uma problemática crítica e de classes – conhecimento para quem ou informação para quem e com quais propósitos: libertação e desenvolvimento social ou dominação e sujeição? – coloca-se aqui outro ponto: a digitalização e educação não têm essa relação imediata de uma base material incontestável (o digital e sua interação informacional) para o desenvolvimento via educação. Diversas críticas devem ser estabelecidas.

As tecnologias são linguagens bem como as técnicas (DOTI, 2018b). Neste sentido e escapando da tradição filosófica alemã (CHAUÍ, 2018), seria e é necessário entender as tecnologias em vários sentidos que fogem dessa tradição colocando as tecnologias como processos mediados e não possuidores em si de funções sociais e humanas. Neste caso as tecnologias deixam de ser um rebaixamento, não são processos para um fim. Porém não são um fim em si mesmo. São formas de desenvolvimento humano e social por meio de todas as suas capacidades e potências: o ser humano é aberto (AGAMBEN, 2013) sendo as tecnologias *parte* e não *suporte* desta abertura. Na forma de linguagens – como a música, por exemplo, linguagem altamente abstrata (DOTI; FREIRE, 2020) – estarão inevitavelmente subordinadas aos jogos e fazeres sociais e suas relações

⁵ Nota necessária e inevitável: processos materiais e imateriais de produção, ou seja, a dita infraestrutura econômica fazem parte em uma interação complexa com os processos educacionais e estes com aquela base. Esta concepção é a do materialismo histórico e não iremos polemizar ou mostrar as tramas e problematizações possíveis. A função desta nota é apenas mostrar a concepção do materialismo histórico em demonstrar o entendimento das complexas interações sociais. Em hipótese alguma retira o conteúdo de nossa crítica ao processo de instrumentalização e dominação do campo educacional por formas econômicas cuja finalidade não é produzir, nem mesmo bem estar social, mas tão somente acumular, concentrar e centralizar riquezas por alguns poucos grupos econômicos.

tal como dominação, acumulação de riquezas e centralização de poder entre tantas outras. Com isso explicita-se um grave entrave: se a tecnologia digital se subordina como linguagem a determinados interesses a educação pode vir a cumprir seu enredo e sua narrativa social?

Neste encontro do digital e da educação tem-se ainda outra colocação: a relação da excitabilidade (TÜRCKE, 2014) digital e educação. Neste caso temos o sério problema da relação ingloriamente chamada de “hiperatividade” e sua linguagem psiquiátrica na forma de transtorno⁶, quando o problema são as relações sociais estabelecidas na educação e especialmente o esquecimento de uma particularidade dentro da educação, uma sua singularidade: a relação ensino/aprendizagem e sua excitabilidade e o déficit de atenção (TÜRCKE, 2016). Inseridos e inscritos – pois sempre nos inscrevemos no simbólico social – em uma sociedade excitada, com excesso de informações, de trabalho, de coisas e sua expressão em nossos sentidos, somos um eu cada vez mais falado pelos outros dos meios, sejam coisas, redes sociais, imagens. Sempre somos falados, mas em seu excesso corroborado pelos meios digitais como é possível o ensino-aprendizagem e a educação como processo de sustentação crítica: só se torna indivíduo realmente como somos falantes dentro da crítica, o indivíduo se instaura na crítica (PAES DE PAULA, 2007).

Surge agora o desenvolvimentismo assinalado no início deste artigo. Inicialmente um processo que se apossou de todas as transformações do país em seus níveis ou estratos sociais, políticos, trabalhistas, culturais entre alguns ele foi rompido, estabeleceu-se uma ruptura. Com a ditadura militar implantada em 1964 os processo de estabelecimento de conquistas sociais e de um Brasil “irreconhecivelmente inteligente” (HOLLANDA; GONÇALVES, 1990, p. 8 ss.) foram destruídos e não tão aos poucos um caráter tecnicista do desenvolvimento instaurase: desenvolver é crescer economicamente, é ter ensino técnico e prático (SAVIANI, 2008).

Por este caminho o ensino se subordina às “soluções fáceis”, ou melhor, perde-se – e perda de um conceito social não é acaso, é perda socialmente construída como opção política de dominação e conformações ideológicas e simbólicas – qualquer concepção como apontadas neste artigo: educação como relação social e campo narrativo. Educação se torna uma técnica aos moldes deste tecnicismo pragmático para o crescimento econômico. O problema é que não se para por aí.

Se a pedagogia tecnicista estruturava o processo educativo em uma perspectiva operacional e instrumental, os pressupostos de eficiência e eficácia que impõem critérios e ferramentas de avaliação atravessam todo o processo formativo, pautando as políticas, as instituições e o cotidiano escolar. Numa perspectiva

⁶ Além da crítica citada ao transtorno do déficit de atenção feita pelo filósofo alemão Christoph Türcke (2016) ver também a problemática da própria palavra *transtorno* e sua clínica diagnóstica baseada na psiquiatria farmacológica e seus possíveis questionamentos (QUINET, 2006). Existe neste ponto uma crítica não apenas ao próprio ato medicamentoso e esta psiquiatria baseada em diagnósticos como outra ordem de questionamentos de cunho epistemológico: o esquecimento ou perda da clínica, do singular que é o analisando bem como a crítica à linguagem da psiquiatria na forma de sua tecnicidade e o transtorno sendo linguagem de médico-médico e nunca médico-clínica-paciente.

ampliada em que educandos e educadores se inserem e se veem inseridos como sujeitos empresariais configura-se um neotecnicismo (SAVIANI, 2008).

Na atualidade há um discurso vigente – logo a instauração de uma narrativa que se quer legitimar como verdade, campo da dominação e modulação da consciência – fundado no pressuposto de uma relação monolítica entre acesso às tecnologias da informação e comunicação (TICs) e desenvolvimento em múltiplas dimensões. Isso impõe também seu corolário atual: alfabetismo digital é desenvolvimento. Desenvolvimento e inclusão seriam automáticas mediadas pela tecnologia. A partir daí as palavras de ordem como emprego, competência, autoestima são automáticas (DURAN, 2008)

5. Considerações finais

O presente artigo buscou problematizar as “apostas” em determinados conteúdos e formas de desenvolvimento como possibilidades de superação de barreiras de um passado histórico cozido no ranço da escravidão. O desenvolvimento é um processo de quem e para quem? A digitalização como processo tecnológico é realmente capaz de educar ou serve a propósitos muito menos nobres dentro da sociedade atual? Sem problematizar, colocar objetos históricos, culturais e teóricos em um jogo intelectual e indagativo, teremos qualquer coisa menos ciência e capacidade teórica. Talvez um pragmatismo que beira a arrogância de alguns sujeitos políticos mais preocupados em implementar que pensar sobre o processos de formação educacional e tecnológica.

Expor o lugar certo da tecnologia na história: ela não é móvel e determinante do desenvolvimento, mas ao contrário, é subordinada ao desenvolvimento, às forças produtivas. Com isso não adianta contarmos com as superficiais apostas teóricas e totalmente falhas intelectualmente no sentido de supor superação dos processos de deseducação e desigualdade social com tecnologias. O absurdo dessa assertiva é sua inversão das condições históricas reais: desigualdades sociais e desenvolvimento educacional estão atreladas ao processo histórico de forças políticas e econômicas em jogo.

O processo educacional e sua relação com o desenvolvimentismo e os paralelos possíveis atuais precisa ser pensado como fora das razões do mercado que, numa ótica gerencialista, não faz distinção entre escola e empresa, entre educação e gestão de pessoas, entre formação e teoria do capital humano. A educação neste contexto precisa ser pensada, para além da governamentabilidade de fluxos de técnicas, de saberes e de mão-de-obra, como desenvolvimento intelectual, desenvolvimento social e reconhecimento de indivíduos e coletividades possíveis, ou seja, indivíduos e coletividades que não se transformam em repetidores de velhas fórmulas teóricas e meros instrumentos técnicos (“tecnicismo”). Indivíduos e coletividades questionadores plenos de sua razão crítica. Tudo o mais neste reino é mistificação ou é silêncio.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **O aberto: o homem e o animal**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

ARANTES, Paulo Eduardo. Providências de um crítico literário na periferia do capitalismo”. In: _____; ARANTES, Otilia. **Sentido da formação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

BATISTA, Sueli S. S., FREIRE, Emerson.; DELGADO, Darlan Marcelo. Cursos superiores de tecnologia no contexto da internacionalização e da expansão da educação profissional e tecnológica no Estado de São Paulo. **Revista Série Estudos**. Campo Grande, MS, v. 25, n. 54, p. 193-221, maio/ago. 2020Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1381/1105>. Acesso em: 27 set. 2020.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 16ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

CHAUÍ, Marilena. O desafio filosófico de Espinosa. In: NEGRI, Antonio. **A anomalia selvagem: poder e potência em Espinosa**. 2 ed. São Paulo: Editora 34/Politeia, 2018.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaios sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DOTI, Marcelo Micke **Sociedade, natureza e energia: condições estruturais e superestruturais de produção no capitalismo tardio**. São Paulo: Editora Edgard Blucher, 2008.

_____. Onde começa a EPT. In: FREIRE, E.; VERONA, J. A.; BATISTA, S. S. S. **Formação Tecnológica: extensão e cultura**. Jundiaí: Editora Paco, 2018a.

_____. Técnica como linguagem e escrita do mundo. In: **Revista Eletrônica de Tecnologia e Cultura (RETC)**. Jundiaí, 22ª edição, parte II, dezembro de 2018b.

_____.; FREIRE, Emerson. A urgência da filosofia em cursos superiores de tecnologia: para além da pragmática da eficiência e da normatividade. **Revista de Filosofia Moderna e Contemporânea**. Brasília (UnB) v. 8, n. 2, maio-agosto (prelo), 2020.

DURAN, Débora. **Alfabetismo digital e desenvolvimento: das afirmações às interrogações**. 223f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo (USP), 2008.

FERNÁNDEZ-ARRESTO, Felipe. **Então você pensa que é humano? Uma breve história da humanidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

HOLLANDA, Heloisa Buarque de; GONÇALAVES, Marcos Augusto. **Cultura e participação nos anos 60**. 8ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2003.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Planta, 2004.

MITHEN, Steven. **A pré-história da mente**: uma busca das origens da arte, religião e da ciência. São Paulo: Editora da Unesp, 2002.

POIRIÉ, François. **Emmanuel Lévinas**: ensaio e entrevistas. São Paulo: Perspectiva, 2007.

QUINET, Antonio. **Psicose e laço social**: esquizofrenia, paranoia e melancolia. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008.

TOLEDO, Caio Navarro de. Academia brasileira de problemas. **Revista de história da Biblioteca Nacional**. Rio de Janeiro, n. 16. jan. 2007.

TÜRCKE, Christoph. **Sociedade excitada**: filosofia da sensação. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

_____ **Hiperativos!** abaixo a cultura do déficit de atenção. São Paulo: Paz & Terra, 2016.

* * *