


RESSALVA

Atendendo solicitação do autor, o texto completo desta tese será disponibilizado somente a partir de 27/02/2021.

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

JULIANA ROSSI DUCI

METAMORFOSES DA AUTORIDADE:
do professor ao algoritmo



ARARAQUARA – S.P.
2019

JULIANA ROSSI DUCI

METAMORFOSES DA AUTORIDADE:
do professor ao algoritmo

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade

Orientador: Luiz Antônio Calmon Nabuco Lastória

Bolsa: CAPES

ARARAQUARA – S.P.
2019

Duci, Juliana Rossi
Metamorfoses da Autoridade: do professor ao
algoritmo / Juliana Rossi Duci - 2019
276 f.

Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade
Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho",
Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)
Orientador: Luiz Antônio Calmon Nabuco Lastória

1. Autoridade. 2. Docência. 3. Moodle. 4. TDIC. 5.
Racionalidade tecnológica. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

JULIANA ROSSI DUCI

METAMORFOSES DA AUTORIDADE: do professor ao algoritmo

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

Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade

Orientador: Luiz Antônio Calmon Nabuco Lastória
Bolsa: CAPES

Data da defesa: 27/08/2019

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

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

Membro Titular: Prof. Dr. Livre-Docente Sérgio Ferreira do Amaral
UNICAMP – Faculdade de Educação.

Membro Titular: Prof. Dr. Titular Mateu Cabot Ramis
Universitat de les Illes Balears (Espanha – Palma de Mallorca).

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

Membro Titular: Prof. Dr. Daniel Riberio Silva Mill
UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos.

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

A todos que não tiveram a possibilidade de fechar esse ciclo do trabalho intelectual ou que não puderam
compartilhar comigo este momento

In Memoriam

Alexandre Fasanella

Fernanda Cristina de Carvalho Mello

Siumara Silveira Melo Quintella

Àquele que num ato de coragem e perseverança permaneceu e agora pode partilhar comigo esta conquista.

Para você, pai

E para aquela que fez o possível e o impossível para que eu pudesse viver esse momento.

Para você, mãe.

AGRADECIMENTOS

À banca de Qualificação e Defesa pela disponibilidade e contribuição para com meu trabalho. Agradeço nominalmente aos professores Sérgio Ferreira do Amaral, Daniel Ribeiro Silva Mill, Antônio S. A Zuin, Ari Fernando Maia por terem participado desse meu percurso formativo e permitido meu contato com suas produções e pensamentos de modo a construir de maneira mais sólida minha formação.

Em especial gostaria de agradecer ao professor Mateu Cabot Ramis, da Universitat de les Illes Balears pelo apoio durante minha estadia no Programa de Doutorado Sanduíche (PDSE/CAPEs) e também pela generosidade em estar presente em minha defesa. Sou grata pela acolhida, pela oportunidade e por todas as orientações que inspiraram os caminhos da pesquisa.

É necessário agradecer ao professor Pablo Frau Buron pelas “charlas” na varanda de seu piso. Obrigada por ter feito com que a minha estadia em Palma de Mallorca/ES, ao som de seu piano, fosse a mais agradável possível.

Não poderia deixar de expressar minha gratidão, admiração, respeito e amizade pelo meu orientador, prof^o Dr^o Luiz A. Calmon Nabuco Lastória. Desde 2011 estabelecemos uma parceria de estudos e projetos que culminaram na realização de um projeto de vida pessoal que jamais poderia imaginar ser possível. Sou muito grata por todas as oportunidades dadas, por todas as orientações que reiteradamente apontaram para a seriedade e comprometimento para com o pensamento crítico, assim como agradeço todas as correções e sugestões que, definitivamente, contribuíram para que eu pensasse o meu próprio pensamento.

Não posso deixar de agradecer ao Grupo de Estudos e Pesquisas *Teoria Crítica: Tecnologia, Cultura e Formação (CNPq)* por todos os momentos de discussão, aprendizado e reflexão. Agradeço a todos os membros do grupo, os que já passaram e os que ainda permanecem pela grande parceria intelectual e produtiva.

Ao longo deste percurso muitos colegas se fizeram presente dentro e fora da sala de aula, contribuindo para com a minha formação e ao mesmo tempo me apoiando em momentos de dificuldades, agradeço a todos!

Sou muito grata aos amigos da vida que acreditaram nesse longo trajeto, da escola ao Doutorado, sempre disponíveis em escutar minhas descobertas, inseguranças, indignações, meus desabafos e dúvidas. A lista de nomes é grande. E isso me deixa feliz, mas ao mesmo tempo enrascada, pois não há espaço suficiente para nomear todos, porém vocês que desde a escola partilham dos meus sonhos, vocês que desde a graduação acompanham minha trajetória, e vocês que compartilham aquele churrasco, sabem quem são, então: obrigada!

E, por fim, mas não com menos importância, gostaria de agradecer à minha família! Meus pais e minha irmã que nunca duvidaram do meu potencial e respeitaram minhas escolhas, me dando segurança e confiança para persistir nesta jornada.

Ao meu companheiro de vida, Marcos Vieira da Silva, que sempre apoiou minhas decisões e me deu todas as condições para que meus sonhos pudessem ser conquistados, Obrigada!

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

“Os professores não reproduzem simplesmente de um modo receptivo algo já estabelecido, mas a sua função de mediadores, um pouco socialmente suspeita como todas as atividades em circulação, atrai para si uma parte da aversão geral. Max Scheler disse certa feita que só atuou pedagogicamente porque nunca tratou seus estudantes de maneira pedagógica. Se me permitem a observação pessoal, a minha própria experiência confirma inteiramente este ponto de vista. Ao que tudo indica, o êxito como docente acadêmico deve-se à ausência de qualquer estratégia para influenciar, à recusa em convencer. (...)

Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto. Mas se a barbárie, a terrível sombra sobre nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante. A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades. E para isto ela precisa libertar-se dos tabus, sob cuja pressão se reproduz a barbárie. (...)

Na situação mundial vigente, em que ao menos por hora não se vislumbram outras possibilidades mais abrangentes, é preciso contrapor-se à barbárie principalmente na escola.

Por isto, apesar de todos os argumentos em contrário no plano das teorias sociais, é tão importante do ponto de vista da sociedade que a escola cumpra sua função, ajudando, que se conscientize do pesado legado de representações que carrega consigo”.

Theodor W. Adorno “Tabus acerca do magistério” (1995, p.104 e p.117)

RESUMO

Esta pesquisa investiga a noção de autoridade pedagógica docente e sua metamorfose última reconfigurada pelos aparatos audiovisuais tecnológicos digitais. A partir do suporte teórico da primeira geração da Teoria Crítica da Sociedade e do debate sobre a racionalidade contemporânea em suas determinações técnico-mercadológicas, procurou-se analisar com base na bibliografia especializada as mutações objetivas e estruturais sofridas pela noção de autoridade nos âmbitos histórico, social e educacional. Para corroborar empiricamente com esta investigação servimo-nos da *hermenêutica objetiva* para interpretarmos o significado embutido na plataforma de aprendizagem *online* Moodle - suporte dos processos de ensino e aprendizagem mediados por tecnologias digitais. Este caso se configura como exemplar representante da racionalidade contemporânea ao expressá-la em sua lógica algorítmica. Os resultados indicaram que, tendencialmente, o deslocamento da autoridade pedagógica docente ocorre devido a incorporação da lógica algorítmica aos aparatos tecnológicos audiovisuais digitais na atuação profissional. Tal conformação do processo de ensino e aprendizagem, no âmbito da prática docente, acaba por não realizar suas pretensões por ser submetida às condições de heteronomia e dominação, as quais, em primeiro plano, busca superar.

Palavras – chave: Autoridade. Docência. Moodle. TDIC. Racionalidade tecnológica.

ABSTRACT

This research investigates the notion of teaching pedagogical authority and its ultimate metamorphosis reconfigured by digital technological audiovisual devices. Based on the theoretical support of the first generation of the Critical Theory of Society and the debate on contemporary rationality in its technical-market determinations, we tried to analyze based on the specialized bibliography the objective and structural mutations suffered by the notion of authority in the historical, social and educational. To empirically corroborate this research, we use objective hermeneutics to interpret the meaning embedded in the online learning platform Moodle; support of teaching and learning processes mediated by digital technologies. This case is configured as an exemplary case representative of contemporary rationality by expressing it in its algorithmic logic. The results allowed to indicate that, tendentially, the displacement of teaching pedagogical authority occurs due to the incorporation of digital audiovisual technological devices in the professional performance. This confirmation of the teaching and learning process, within the scope of the teaching practice, ends up not fulfilling its pretensions to be submitted to the conditions of heteronomy and domination, which, in the first place, seeks to overcome.

Keywords: Authority. Teaching. Moodle. TDIC. Technological Rationality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Logotipo Moodle	177
Figura 2	Filosofia Moodle	179
Figura 3	Conectado e Separado	183
Figura 4	Pedagogia Moodle	186
Figura 5	Definição de Pedagogia	188
Figura 6	Moodle em três parágrafos curtos	191
Figura 7	Construcionismo Social como referente	195
Figura 8	Como o Moodle tenta dar suporte a uma visão Social Construcionista	195
Figura 9	Todos nós somos professores em potencial, bem como alunos – em um ambiente colaborativo real, somos ambos	197
Figura 10	Característica do Moodle como um ambiente verdadeiramente colaborativo	199
Figura 11	Nós aprendemos particularmente bem do ato de criar ou expressar alguma coisa para que os outros vejam.	202
Figura 12	Nós aprendemos muito apenas observando a atividade de nossos pares	207
Figura 13	Ilustração do <i>link</i> dos participantes e do bloco de navegação para obter as informações dos usuários	209
Figura 14	Ao compreender os contextos dos outros, podemos ensinar de uma forma mais transformadora (construtivismo)	212
Figura 15	Um ambiente de aprendizado precisa ser flexível e adaptável, para que possa responder rapidamente às necessidades dos participantes dentro dele	215
Figura 16	Acesso à plataforma Moodle em versão Demo – escolha de “papel”	225
Figura 17	Acesso à “ <i>Mount Orange School</i> ” como “ <i>teacher</i> ”	225
Figura 18	Indicação das possibilidades de “customização da página” no “painel de controle”	226
Figura 19	Possibilidades de edição das “atividades e recursos”	226
Figura 20	Lista em “ordem alfabética” das atividades disponíveis	227

Figura 21	Lista em ordem alfabética dos recursos	227
Figura 22	<i>Slogan Moodle: “empoderando educadores para melhorar nosso mundo”</i>	232
Figura 23	“O mestre e a criança” de 1705	235
Figura 24	Representação do educador no Moodle	236
Figura 25	Maria e suas ações no Moodle	237
Figura 26	Relação usuários e <i>software</i> Moodle	238
Figura 27	<i>“Titus at his desk”</i>	239
Figura 28	Atividades e recursos Moodle	241
Figura 29 A	Maria “servindo a questão de aprendizagem	242
Figura 29 B	Atividade “Questionário” “servida” por Maria	242
Figura 30	Fantasia de onipotência Moodle	244
Figura 31	O Moodle é o mundo!	245
Figura 32	Moodle: <i>empowering educators to improve our world</i>	246

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
PARTE 1	
2. As mutações da noção de autoridade na tradição ocidental	26
2.1 A Antiguidade Clássica e as origens da noção de Autoridade	28
2.1.1 <i>Os gregos: Ethos e Tradetio</i>	29
2.1.2 <i>Os romanos: Auctoritas e Potestas</i>	35
2.2 Autoridade na Idade Média	40
2.3 Autoridade na Modernidade	44
2.3.1 <i>Uma visada psicossocial: Lei paterna e suas implicações</i>	53
2.4 A complexificação do pensamento racional moderno e a noção de autoridade	64
3. Autoridade e Educação: um conflito necessário	75
3.1 Autoridade do mestre na Antiguidade Clássica	76
3.2 A Idade Média e a relação da Igreja com a autoridade pedagógica	83
3.3A Reforma Protestante e a modificação da relação com a autoridade pedagógica	88
3.4 Modernidade: a promessa da razão	91
3.5 Pretensões não realizadas	109
4. Autoridade do mestre algoritmo	118
4.1 O <i>software</i> no comando: a lógica ubíqua dos dados	123
4.2 O imperativo do gozo: indivíduo flexível e a autoridade descentrada	138
4.3 A autoridade pedagógica e seus (des)caminhos no contemporâneo	147
4.3.1 <i>A metamorfose da autoridade pedagógica docente</i>	155
PARTE 2	
5. Metodologia: a hermenêutica objetiva e o sentido latente dos casos	166
5.1 Princípios e procedimentos da Hermenêutica Objetiva	168
5.2 A plataforma de aprendizagem: a Filosofia e a Pedagogia Moodle	176
6. Novos suportes emergem como ancoradouros da autoridade pedagógica docente	224
6.1 A máquina de aprendizagem Moodle: as ferramentas e suas pretensões	224
6.2 Moodle: uma fantasia de onipotência	232
CONSIDERAÇÕES FINAIS	254
REFERÊNCIA	265
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	276

1. INTRODUÇÃO

As relações entre educação e tecnologia representam campo fértil no debate contemporâneo há pelo menos quatro décadas. A fim de contribuir e avançar neste cenário a pesquisa que aqui se apresenta expõe a noção de autoridade pedagógica docente e seu deslocamento tendencial aos aparatos audiovisuais tecnológicos digitais cada vez mais presentes no processo de ensino e aprendizagem. A investigação está estruturada em termos de configurar as mutações objetivas da noção de autoridade até o seu mais recente estágio no contemporâneo, cuja racionalidade expressa pela lógica da tecnologia informática manifesta a construção de aparatos tecnodigitais, tais como plataformas de aprendizagem *online* (ou Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVA), comprometendo a autoridade pedagógica docente, o que pode significar o oposto do pretendido em suas finalidades propagadas.

Este trabalho buscou dar continuidade à investigação realizada no Mestrado em Educação Escolar (2014)¹, ocasião em que discutimos os prejuízos formativos provocados por uma intensificação da semiformação, categoria retirada dos estudos de Theodor W. Adorno sobre a necrose da *Bildung* (formação). Os resultados² daquela pesquisa provocaram uma indagação central: há um tendencial deslocamento da autoridade pedagógica docente para outros suportes e mediações tecnológicas digitais audiovisuais? Tal hipótese se configurou na medida em que, dentre os materiais investigados naquela pesquisa (AVA, vídeo aulas, caderno de formação e atividades de estudo), outras questões foram suscitadas: o que caracteriza a autoridade pedagógica docente sob as determinações da tecnologia audiovisual digital? Ela permanece a mesma ou se modifica?

A partir de tais questionamentos remanescentes definiu-se o assunto e tema para esta pesquisa, qual seja: a autoridade pedagógica docente em plataformas de aprendizagem *online* (Ambientes Virtuais de Aprendizagem). Com a hipótese e assunto

¹ DUCI, Juliana Rossi. **Prejuízos Educacionais**: a semiformação intensificada, 2014, 119f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/115776>>.

² De modo geral a investigação realizada deu conta de apontar que a modalidade à distância corrobora com a manutenção de processos semifformativos, pois ao lançar mão dos meios mais bem-acabados da indústria cultural, tais como os aparatos midiáticos e tecnológicos, como o rádio, a televisão, a internet e o computador, contribui para que o nosso sensorio e a nossa percepção continuem cada vez mais dependentes dos suportes que reforçam a ilusão da liberdade. Ilusão que culmina na obstrução de qualquer pensamento próprio, autônomo, na medida em que o produto consumido já prescreve as reações e “toda ligação lógica que pressupunha um esforço intelectual é escrupulosamente evitada” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 113).

definidos, um refinamento dos objetivos e do caso da pesquisa foram expressos pelos seguintes aspectos, respectivamente: compreensão crítica da noção de autoridade presente na tradição Ocidental (enfocando a investigação no campo educacional); as configurações provocadas por tal deslocamento, especificamente, no que tange à metamorfose da autoridade pedagógica docente e a justificação da escolha do caso AVA/Moodle enquanto checagem da racionalidade contemporânea sob a lógica algorítmica que conforma a indagação sobre o tendencial deslocamento da autoridade pedagógica docente para outros suportes tecnológicos digitais.

Com base na concepção dialética os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa foram orientados na medida de não serem “mero esquema para classificar de acordo com uma ordem” (Adorno, 2008, p. 213), mas sim, mediante uma análise imanente que supõe a apreensão do sentido interno e do desvelamento das contradições inerentes ao objeto em questão.

Deste modo, aliada à objetividade das mutações da noção de autoridade, o caso escolhido se justifica, pois para além da atuação da pesquisadora como tutora³ presencial e *online* e mediadora em modalidades de ensino a distância (em instituições públicas e particulares) cuja plataforma de aprendizagem *online* Moodle foi utilizada em diversos momentos, este *software* de código livre configura-se desde 2015 como a mais popular plataforma de aprendizagem *online* do mundo⁴, confirmando sua relevância enquanto expressão da racionalidade tecnológica contemporânea incorporada ao campo educacional.

A apresentação inicial e objetiva do tema, objetivos e caso da pesquisa nos permite agora, de modo introdutório, explicar os campos da Filosofia, da História, da Sociologia, da Ciência da Educação e da Economia Política que subsidiaram nossos estudos e são suporte para os encaminhamentos teórico-metodológicos que amparam a estrutura de nosso argumento em termos de configurar o mais recente estágio da noção de autoridade no contemporâneo que implica o deslocamento da autoridade pedagógica docente para as plataformas digitais determinadas pela lógica da tecnologia algorítmica.

³ De abril de 2008 até junho de 2016 atuei como mediadora, tutora e formadora em cursos de ensino a distância (em universidades públicas e particulares) no campo da Licenciatura e da Engenharia.

⁴ Com mais de 142 milhões de usuários registrados e presente em 222 territórios ao redor do mundo, sendo o Brasil o quarto país com mais registros, atrás apenas de México, Espanha e EUA. De acordo com o site oficial Moodle o Brasil possui mais de 5.179 registros. Disponível em <<https://moodle.com/>> Acessado em outubro de 2018. O sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), maior programa federal de educação a distância do país utiliza a plataforma Moodle em seu processo de ensino e aprendizagem. As universidades públicas e estaduais também recorrem a plataforma Moodle como suporte para a mediação de educação a distância (UNESP, USP e UNICAMP).

Conforme os *Padrões de Competência em TIC para Professores (ICT-CST)*⁵ da UNESCO (2009), responder aos desafios da educação num contexto de sociedade flexível e inovadora requer uma formação e capacitação docente cuja meta seja a de contribuir para o preparo de alunos competentes no manuseio de diferentes Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC)⁶. Tais diretrizes possuem grande repercussão nas mais variadas políticas educacionais em nosso país⁷, o que nos permite inferir que esta seja uma tendência basilar para o processo formativo vigente; e, concomitantemente, uma referência objetiva para pensarmos o sentido da autoridade pedagógica docente⁸ nos processos educativos, sobretudo em plataformas de aprendizagem direcionadas pelas TDIC. Tal tendência ilustra nossa suspeita de que novos suportes emergem como ancoradouros da autoridade (não declarada) em meio à cultura contemporânea.

Podemos destacar que uma característica da cultura contemporânea é expressa pela compulsão generalizada à comunicação e sua conseqüente relação com a arbitrariedade tecnológica, elementos esses que também dão suporte às características do cenário educacional na atualidade. Vivemos em uma sociedade cuja lógica da gestão eficiente está entranhada e acabamos por não perceber a violenta demanda a qual somos submetidos na incessante busca por pertencer e sobreviver, de modo integrado e adaptado, a essa realidade.

É brutal o cotidiano significar que não basta realizar todos os cursos, capacitações e aperfeiçoamentos para estar apto, integrado e, assim, concorrer no mercado de trabalho e estar ajustado ao que se espera. O imperativo da racionalidade contemporânea é

⁵ “A meta do projeto da UNESCO de Padrões de Competência em TIC para Professores (ICT-CST) é melhorar a prática docente em todas as áreas de trabalho. Combinando as habilidades das TIC com as visões emergentes na pedagogia, no currículo e na organização escolar, os padrões foram elaborados para o desenvolvimento profissional dos professores que utilizarão as habilidades e os recursos de TIC para aprimorar o ensino, cooperar com os colegas e, talvez, se transformarem em líderes inovadores em suas instituições. O objetivo geral do projeto não se restringe a melhorar a prática docente, mas também fazê-lo de forma a contribuir para um sistema de ensino de maior qualidade que possa, por sua vez, produzir cidadãos mais informados e uma força de trabalho altamente qualificada, assim impulsionando o desenvolvimento econômico e social do país.” Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura, 2009, p.5.

⁶ O uso dessa nomenclatura direciona-se às tecnologias de base digital ou telemática que mediam a ação pedagógica na educação virtual.

⁷ Listo algumas políticas públicas relacionadas ao contexto educacional e às TDIC: o Programa Banda Larga nas Escolas; o Programa Computador portátil para Professores, o Programa Nacional da Informática na Educação - ProInfo, o Projeto Um Computador por Aluno – UCA, bem como a Universidade Aberta do Brasil – UAB, o Programa Escola Técnica Aberta do Brasil – e-Tec, dentre muitos outros.

⁸ A expressão “autoridade pedagógica docente” pareceu-nos mais adequada na medida em que a atuação docente no processo de ensino e aprendizagem, se expressa pelas características pedagógicas (didática, prática, conhecimento teórico) que constituem sua atuação profissional e função social. A formulação deste termo se configurou ao longo da pesquisa quando da compreensão das mutações da própria noção de autoridade no campo educacional.

ênfatizar a máxima eficiência comunicativa em sua expressão veloz, flexível e adaptável aliada à competência técnica enquanto modelo a ser reproduzido.

Christoph Türcke (2010) ao tratar do novo paradigma de produtividade e competitividade que se edificou durante as décadas de 1970 e 1980 e do estonteante desenvolvimento tecnológico que já se deixava entrever, afirmou que em pouco tempo, todas as extensões das unidades produtivas, da administração ao setor de serviços, seriam impactadas pelas demandas de mobilidade, flexibilidade, variabilidade e globalidade, pressupostos estes necessários e que marcam o espírito do nosso tempo.

O processo global de “desregulamentação” foi o mote central para que a existência neste novo contexto fosse garantida nos termos das forças do mercado. Não que com isso todas as instituições sociais se tornassem empresas, mas tal processo deixou claro que o padrão a ser seguido e pelo qual tudo seria medido teria como modelo o ideal de produtividade próprios às empresas.

O palco dessa transformação foi constituído a partir do novo paradigma produtivista e competitivo conduzido pelas normas do mercado resultado do denominado neoliberalismo. Sabemos que o capitalismo é indissociável da história de suas transformações e, “o neoliberalismo não é apenas uma ideologia, um tipo de política econômica. É um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida” como afirmam P. Dardot & C. Laval (p. 7, 2016). Sendo assim, a lógica neoliberal comporta

... da construção do mercado à concorrência como norma dessa construção, da concorrência como norma da atividade dos grandes agentes econômicos à concorrência como norma da construção do Estado e de sua ação e, por fim, da concorrência como norma do Estado-empresa, essas são as etapas pelas quais se realiza a extensão da racionalidade mercantil a todas as etapas da existência humana e que fazem da razão neoliberal uma verdadeira razão-mundo (DARDOT&LAVAL, 2016, p. 379).

Do Estado à subjetividade humana, a lógica concorrencial neoliberal penetra microeletronicamente com sua produtividade múltipla e refinada nos mecanismos de controle, armazenamento e comunicação de dados desenvolvidos pela tecnologia informática, em todas as áreas. Se assim o é, *Big Data* (dados, informações) é a mercadoria mais preciosa. Sob uma racionalidade cuja lógica do mercado é a normativa, a “nova” mercadoria é estruturada por redes informáticas digitais de comunicação que controlam e manipulam os dados, fazendo com que tais características também determinem o modo como os agentes que compõe a sociedade se comportam.

De acordo com Lev Manovich (2001), pesquisador russo das mídias digitais e estudioso do *software*, através da representação numérica (algorítmica), modularidade, automatização, variabilidade e transcodificação proporcionadas pelo aparato sob a lógica da tecnologia informática, as mercadorias passaram a ser “desmaterializadas”. E agora, sob a forma de dados podem ser transmitidas, armazenadas, controladas, comunicadas com mais eficiência e rapidez, de modo ainda mais amplo e global, contribuindo sobremaneira para com a agilidade que o novo paradigma econômico-social exige.

O aspecto da “desmaterialidade” é suporte e meta para que todos os processos mediados pelos aparatos informáticos computacionais digitais não favoreçam a percepção da interposição de todos os elementos que estão presentes na elaboração dos produtos criados tanto para a eficiência de um processo produtivo, que se torne mais rápido e amplo, quanto para a elaboração de uma propaganda com recursos diversos de imagem e som, ou até mesmo no processo de aprendizagem mediado por plataformas *online*, onde os professores não são mais percebidos em seu papel, já que, em certos aspectos, podem estar simplesmente subsumidos à gestão de ferramentas, atividades e recursos interpostos ao longo de sua prática.

Nesse sentido, a racionalidade neoliberal orientada pela concorrência do mercado penetra as mais diversas esferas sociais, políticas, culturais, e também educacionais a partir da lógica da tecnologia informática presente nos *algoritmos*. O caso da plataforma de aprendizagem *online* Moodle⁹ é exemplar, pois sua constituição algorítmica representa as bases da racionalidade contemporânea que valoriza produtos e processos que representam um método eficiente de depuração de informações que promove melhor adaptação e integração sem que a constatação desse processo se apresente de modo evidente, já que sua materialidade se expressa no volume, velocidade e variedade que constitui a mercadoria “dados”.

Sob as determinações da racionalidade mercadológica de concorrência e da lógica da tecnologia informática a sociedade contemporânea quer corresponder ao intenso fluxo de dados que a configura, mesmo que isso signifique abrir mão da privacidade, da autonomia e da individualidade. De acordo com o pensador israelense Y. Harari (2016, p.389) o comportamento social da atualidade se expressa por um novo lema: “Se você

⁹ Neste ponto faz-se necessário esclarecer que estamos tratando da lógica algorítmica em sua manifestação de *software* Moodle. Hardware (máquinas, aparelhos nos quais o *software* se manifesta) aparecem enquanto aparatos tecnodigitais, tais como computador, tablet, smartphone etc. A distinção entre ambos é necessária, apesar de compreender sua conjunção na constituição da lógica da tecnologia informática.

experimentalizar algo – grave. Se gravar algo – faça *upload*. Se fizer *upload* de algo – compartilhe”. O valor reside não em ter tido experiência, mas sim em fazer dela um fluxo livre de dados que possam ser partilhados em alta velocidade e com todo o mundo.

Nesses termos, os processos supostamente educativos confluem para proposições pedagógicas que ao se nutrirem da mais recente inovação tecnológica correspondem ao objetivo de atender à demanda já providencialmente criada pelo pânico da desatualização profissional, pela necessidade de treinamento constante, pela ânsia de comunicação, de ser percebido, de não “ficar de fora”. A necessidade de corresponder à racionalidade contemporânea hiperconectada e imagética que valoriza o modelo da comunicação eficiente, exige uma conduta aderente e comprometida desse “sujeito empreendedor de si”, que deve cuidar constantemente para ser o mais eficaz possível, mostrando seu aperfeiçoamento através de uma aprendizagem contínua que aceita a flexibilidade exigida pelas mudanças incessantes impostas pelo mercado (DARDOT & LAVAL, 2016, p. 327).

O mais importante doravante passou a ser o navegar com flexibilidade num mercado de trabalho altamente instável e de acordo com as demandas imprevistas. Esse nexos é expresso em propostas pedagógicas do “aprender a aprender” “caracterizadas pelo deslocamento do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos para os métodos, do professor para o aluno; do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade” (DUCI e LASTÓRIA, 2017, p.227). Por isso, nas escolas, procura-se passar do ensino centrado nas disciplinas de conhecimentos formativos para o ensino de competências e habilidades que estimulem a resolução de problemas e a adaptação às demandas de mercado, em especial no desenvolvimento de aptidões tecnológicas.

Um aparato que permite aliar os encaminhamentos pedagógicos do “aprender a aprender” e as TDIC em sua condição de adaptação e integração a esta sociedade cada vez mais competitiva é o computador, e, com ele, toda sua lógica “softwarizada”. Esse aparato que se desenvolveu e ainda se desenvolve em suas mais diversas formas (desde os de mesa, passando pelos pessoais e chegando à forma de *smartphones, tablet*) tornou-se o dispositivo por excelência no campo educacional de mediação (e realização) para os processos de ensino e aprendizagem.

Neste cenário de exigências técnico-comunicacionais *high tech*, a adaptação acadêmica também se concretiza e, através da chamada “diversificação de modelos” e de políticas de educação, em especial no ensino superior, vemos que a inserção dos dispositivos audiovisuais digitais no processo formativo educacional torna-se tão normal e “invisível” como a lousa ou os livros. O uso de plataformas digitais deixa de ser

percebido como um fenômeno excepcional, senão uma atividade cotidiana na vida educativa, já que está presente em tantos outros setores.

É sob as circunstâncias de agrupar em si as demandas por formação flexível, adaptada e integrada aos mais diversos aparatos das TDIC é que as tecnologias e seus variados suportes tomam a dianteira e a autoridade pedagógica docente surge como elemento a ser cada vez mais interpelado. Noutras palavras: a autoridade pedagógica docente é o que nos parece claudicar quando vislumbramos as tendências hegemônicas relativas à utilização dos meios tecnológicos digitais na educação, em especial nas plataformas de aprendizagem *online*.

Destarte, a fim de refletir sobre tais encaminhamentos propomos como *caso* de nossa investigação a plataforma de aprendizagem *online* Moodle¹⁰ como aparato tecnológico digital que evidencia o deslocamento da autoridade pedagógica docente para os aparatos audiovisuais tecnológicos digitais, enquanto representantes da racionalidade contemporânea que expressa na lógica algorítmica sua referência e modelo.

Para melhor compreendermos o caso e justificar nossa escolha, algumas concepções de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) se apresentam. É importante ressaltar que faremos referência ao Moodle enquanto plataforma de aprendizagem *online*, dado que esta é a nomeação indicada em seu site oficial, contudo, é prática corrente no debate sobre sistemas de gerenciamento de aprendizagem de cursos *online* intitular esses sistemas de AVA, posto que

Os AVAs trouxeram uma perspectiva pedagógica na qual a interação e a mediação entre os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem são realizadas por uma série de recursos de comunicação e interação, via internet. Neles, por meio das tecnologias e do planejamento educacional, são possíveis a gestão educacional, a viabilização de processos de ensino-aprendizagem e a disponibilização de conteúdo para a formação *on-line* (MACIEL, 2018, p. 31).

Para Silva (2012) o AVA é identificado enquanto local de acesso à base binária (0-1) que permite representar imagens por meio de pontos luminosos na tela do computador, os *pixels – picture elements* – que indicam um conjunto de informações digitais codificadas e decodificadas. Os AVAs também representam um espaço fecundo de significação, os quais “agregam interfaces que permitem a produção de conteúdo e

¹⁰ Moodle é uma plataforma de aprendizagem *online* desenvolvida pelo professor australiano Martin Dougiamas no início da década de 1990. Seu nome corresponde à sigla em inglês: *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*. Como fundamento filosófico e pedagógico, o Moodle expressa o modelo construcionista, o qual contempla a aprendizagem a partir da construção do conhecimento na e pelo apoio da comunidade.

canais variados de comunicação; permitem o gerenciamento de banco de dados e o controle total das informações circuladas no e pelo ambiente”, diz-nos Santos (2012, p. 225). Já Almeida (2012, p.210) compreende o AVA enquanto ambiente que promove o diálogo, o encontro entre os agentes formativos (aluno-professor) de modo que se realize “a incorporação da ideia do outro às próprias ideias, a reconstrução de conceitos e a reelaboração das representações expressas pela escrita”.

De modo geral, portanto, os AVAs são sistemas (*softwares*) que trazem consigo a lógica da tecnologia informática para a possibilidade de formação de comunidades de aprendizagem. Neles, “dá-se a interação entre pessoas e o acesso a conteúdo e recursos estáticos ou interativos, tendo como prerrogativa que a educação não se faz sem ação e interação entre as pessoas”, como afirmou Maciel (2018, p.32).

Neste ambiente de vivência formativa digital, tecnológica e imagética o papel docente também é destaque em seus aspectos de transformação. De acordo com Almeida (2012, p.2013), a atuação docente parece equivaler à função de “gerir as situações facilitadoras da aprendizagem, articular diferentes pontos de vista, instigar o diálogo entre os alunos e a produção conjunta, a busca de informações”. Em acréscimo, à docência que é fortemente mediada pelas TDIC, nos AVAs, ocorre especificidades que levam à fragmentação de suas tarefas (planejamento das aulas, preparação de materiais, elaboração de atividades, avaliação etc.) entre diversos profissionais. Tal fragmentação ganha apelo do caráter colaborativo neste processo, característico da chamada “polidocência” (Mill, et. al. 2014) que se constitui “pelas relações entre professor-formador, professor conteudista ou autor, tutor presencial, tutor virtual, auxiliados pelo projetista educacional (ou *designer* instrucional) e pelo editor de ambiente virtual de aprendizagem” (MILL, 2018, p. 184-185).

A chamada “docência virtual” também caracteriza a atuação do professor ao descrever que além do conhecimento do conteúdo específico e do conhecimento pedagógico geral, são necessários conhecimentos relacionados às tecnologias digitais, denominados por Shulman (1987) de “conhecimento tecnológico pedagógico do conteúdo” ou *TPACK* (*technological pedagogical content knowledge*). Esta é uma categoria de conhecimento tecnológico acrescentada à base de conhecimentos docente para a ação de “ensinar de forma eficaz utilizando tecnologias (computadores, internet, vídeo digital e tecnologias não digitais)” (MILL, 2018, p. 185).

Na medida, então, em que a prática docente se realiza com a mediação de tecnologias digitais indagamos sobre a realização de uma “tomada de consciência sobre

o fazer pedagógico” (SCHLEMMER, 2013, p.129) docente. Esse processo, segundo E. Schlemmer (2013, p. 130), “resulta na reflexão sobre/na prática, bem como em ressignificações e novas teorizações capazes de ampliá-las, renovando-as ou recriando-as por meio de mudanças na forma de pensar, de conhecer, de agir”. Nossa investigação, portanto, diz respeito, justamente, a esse movimento: à reflexão sobre essas novas formas de organização e/ou de reconfiguração que provocam, enfim, mudanças e transformações na significação da autoridade pedagógica docente metamorfoseada pela lógica do algoritmo.

Em certa medida, o problema não é diretamente aquele de saber em qual lugar devem-se colocar as tecnologias audiovisuais digitais; mas sim, saber a partir de qual estrutura, de quais relações conservadas e aperfeiçoadas entre os mestres e os alunos, o uso desses aparatos tecnológicos digitais de aprendizagem pode se instituir e se organizar a fim de manter ou deslocar a autoridade pedagógica docente. Cabe, agora então, pensarmos os procedimentos metodológicos para tal investigação.

Em sua expressão metodológica, a compreensão da noção de autoridade na sociedade demandou uma pesquisa teórico-bibliográfica que articulou as concepções pedagógicas com o fundamento filosófico-sociológico do qual essas concepções derivam, investigando a mediação dialética existente entre experiência social e o conhecimento que dela emana, entre o particular e a totalidade em que se insere e pela qual é determinada.

Nesse sentido, a noção de autoridade pedagógica docente e seu deslocamento para os aparatos audiovisuais tecnológicos, ilustrado por alguns elementos que caracterizam e constituem o AVA Moodle, foi analisada não no sentido de inferir teoricamente traços exteriores do tema, oriundo de um contexto geral, mas de proceder em uma crítica imanente do mesmo, revelando sua estrutura de sentido interno, na qual se exhibe e sintetiza as características mais gerais da sociedade em que está inserida. Em outras palavras, as formas de expressão da autoridade na plataforma de aprendizagem *online* Moodle contêm, em sua imanência objetiva, a estrutura que revela as regras pelas quais foi formada e que pode ser apreendida.

Ao evidenciar a contradição entre o que objetivamente se compreende sobre a noção de autoridade pedagógica docente sob a ótica Moodle e o que pretende ser é que os princípios e procedimentos da Hermenêutica Objetiva¹¹ serviram de subsídio para o

¹¹ Método interpretativo que supõe a apreensão do sentido interno latente e do desvelamento das contradições imanentes ao objeto em questão. Implica numa variante da pesquisa social qualitativa desenvolvida por Ulrich Oevermann (WERNET, 2009).

desvelamento do sentido latente dos casos em análise, evidenciando, deste modo, o deslocamento da autoridade docente para a lógica da tecnologia algorítmica.

Recorremos também à lexicografia e à história dos conceitos que tem como modelo teórico-metodológico a proposta de Reinhart Koselleck em seu livro *Futuro passado: Contribuição à semântica dos tempos históricos* (2006). A partir de uma investigação filosófico-histórico-sociológica-pedagógica da noção de autoridade nos atentamos para o léxico que permeia o *corpus* textual que a compõe, e que constitui o campo semântico historicamente determinado, e que nos auxilia a compreender como prognóstico, nos termos de Koselleck (2006), uma síntese da experiência histórica passada que pretende elaborar propostas para a história futura.

No que diz respeito a organização do trabalho optou-se por apresentar a investigação em duas partes. A primeira composta por três capítulos (2, 3 e 4) cujo percurso bibliográfico permitiu uma compreensão da noção de autoridade conforme a tradição Ocidental e sua consequente manifestação no campo educativo evidenciando suas mutações, insuficiências e limitações.

Deste modo, os dois capítulos que seguem a essa Introdução buscam dar conta do primeiro objetivo proposto, que diz respeito a compreensão crítica da noção de *autoridade* presente na tradição Ocidental. Assim como o capítulo 4 busca captar o contemporâneo e suas principais caracterizações enquanto cenário constitutivo da recente metamorfose da noção de autoridade. Atrelada às determinações mercado-tecnológicas e às teorias pedagógicas hodiernas a noção de autoridade pedagógica docente também sofre alterações.

Já na segunda parte, composta por outros dois capítulos (5 e 6), propôs-se analisar, como checagem, a conformação da existência material do Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle. Conformação que, ao ser apresentada em suas especificidades e contradições permitiu a confirmação da hipótese norteadora desta tese, qual seja: um tendencial deslocamento da autoridade pedagógica docente para outros suportes e mediações tecnológicas digitais audiovisuais.

De modo mais descritivo, temos no capítulo 2, estudos filosófico-históricos, sociológicos e políticos sobre a noção de autoridade na Antiguidade Clássica, na Idade Média, no Iluminismo e na Modernidade, tais como os realizados por Hannah Arendt (2011), Alasdair McIntyre (2001), Henrique Vaz (1993) e outros, os quais podem ser compreendidos como sínteses prognósticas de uma semântica historicamente determinada, que elaboram um léxico e o dotam de um sentido específico de acordo com

um diagnóstico histórico e uma intenção propositiva de ação social vinculada para a resolução de um problema. Neste capítulo, em especial, pelas proposições teóricas de Koselleck (2006), esses prognósticos encerram a articulação entre história conceitual e histórica social, constituindo momentos privilegiados de análise e interpretação de um tempo histórico.

Atrelada a essa compreensão lexicográfica e histórico-conceitual, também lançamos mão das reflexões da psicanálise de S. Freud, as quais também contribuíram para um entendimento mais acurado acerca da estruturação da psique dos indivíduos no seio da instituição familiar burguesa, e, conseqüentemente, da atuação destes frente às exigências das novas instâncias de autoridade conformes ao mundo moderno. A partir de uma visada psicossocial as noções e conceitos da psicanálise, ao terem o seu anacronismo considerado e identificado, possibilitaram um entendimento sobre a Lei paterna e suas implicações nos desdobramentos da noção de autoridade, não apenas para o mundo moderno, mas em sua origem e no seu estágio contemporâneo, nos permitindo analisar nas representações sociais as implicações na noção de autoridade.

No capítulo 3, a partir dos estudos da História da Educação, tais como os desenvolvidos por T. Giles (1987), F. Cambi (1999), D. Saviani (2007) e D. Manacorda (2010) identificamos os percursos do processo formativo, desde a família, a Igreja, o Estado e a razão enquanto elementos que conformaram a compreensão da autoridade pedagógica docente, cuja estrutura composta por contradições representa as pretensões no reconhecimento e atuação da prática pedagógica docente. As contradições da noção de autoridade inerentes às suas metamorfoses e finalidades aliadas à subsunção à economia e à psicologia comportamental representam os caminhos percorridos pela autoridade docente até o contemporâneo, conforme as formulações de Jacques Rancière (2015), Andreas Gruschka (2008) John Dewey (1959), B. F. Skinner (1972) e Seymour Papert (1994).

Posto que a compreensão da noção de autoridade na tradição Ocidental se evidenciou temos, a partir do capítulo 4, o contemporâneo e a noção de autoridade permeada pela lógica da tecnologia informática em sua expressão “softwarizada” e “algorítmica” atrelada à racionalidade neoliberal. A estetização da realidade sob tal contexto enfatiza e aponta para o excesso comunicacional de informações mediadas pelas conexões informáticas que provocam e determinam compulsões comunicacionais que se refletem em nosso comportamento e na construção de nossas relações. Tais aspectos conformam uma determinada orientação social e psíquica atrelada aos aparatos

audiovisuais digitais que camuflam e alteram a compreensão sobre a noção de autoridade, tanto no campo social quanto no educacional.

A investigação sobre a racionalidade contemporânea caracterizada pela complexificação da lógica do mercado e da tecnologia informática foi realizada a partir dos estudos de P. Dardot & C. Laval (2016), Lev Manovich (2001 e 2013), Y. Harari (2016), Éric Sadin (2017), Cathy O’Neil (2016), dentre outros.

Tal lógica se expressa nas relações algorítmicas que constituem a modulação das relações humanas com os chamados *Big Data* (Mayer-Shönberger e Cukier, 2013), Inteligência Artificial (John MacCarthy, 1956) e Internet das Coisas (Kevin Ashton, 1999), lógicas exemplares da combinação da busca pela máxima eficiência dos processos produtivos e da capacidade humana em se aproximar dos processos maquínicos mais robustos, promovendo, deste modo, as condições necessárias para sua ubiquidade, noção que corresponde àquilo “que está ou pode estar em toda parte, ao mesmo tempo” (SANTAELLA, 2018, p. 44). Essas características ubíquas podem ser facilmente percebidas nas máquinas, porém, agora parecem ser o modelo a ser expresso pelo humano, em suas ações profissionais, pessoais e educativas.

A fim de extrair evidências ainda mais claras da noção de autoridade no contemporâneo e das relações entre mercado, tecnologia e educação, lançamos mão, na segunda parte da tese, no capítulo 5, de uma checagem mediante análise empírica manifesta pelos princípios e procedimentos da metodologia da Hermenêutica Objetiva.

Atrelado à exposição do procedimento metodológico, apresentamos os casos criteriosamente selecionados no site www.moodle.org. Cada material obedeceu um critério de relevância consistente e foi analisado enquanto um caso específico, permitindo depreender a estrutura de sentido latente como expressão do sentido social mais amplo.

Deste modo, apresentamos a “Filosofia” e “Pedagogia” Moodle que em conformidade com as teorias pedagógicas construtivista e construcionista conformam o AVA/Moodle.

Em continuidade à análise imanente outros dois casos foram apresentados no capítulo 6. As “atividades e recursos” Moodle e a vídeo-propaganda Moodle, respectivamente, ferramentas didáticas e expressão propagandística que informam, através de suas funcionalidades, a visão desenvolvida no Moodle sobre a prática docente. Tais recursos, a partir da análise empreendida, apontaram através do pensamento dialético, as contradições que tal plataforma de aprendizagem comporta, desde a sua composição enquanto “máquina de aprendizagem” a seu ideal de onipotência do

empoderamento pedagógico docente. Em realidade, constatamos que tal proposta expressa insuficiência e falseamento a partir do momento em que a tecnologia do *software* Moodle se configura enquanto eficiente canal comunicativo, relegando ao “*educador online*” apenas a tarefa de gestor de dados.

Sob os auspícios da racionalidade neoliberal e da lógica da tecnologia informática, que para além de conformar as relações de produção também geraram impactos na vida social e subjetiva contemporânea, a hipótese de deslocamento da autoridade pedagógica docente para os aparatos tecnológicos audiovisuais digitais se revelou – ao analisarmos o AVA/Moodle – consubstanciada no declínio do reconhecimento da autoridade pedagógica docente pela sabedoria, experiência e normatividade em favor do aumento do potencial comunicativo e de gestão de dados promovido pela plataforma algorítmica. Em realidade, a prática docente tem como função apenas uma atuação adaptativa e reprodutiva à lógica algorítmica do *software*. Este toma o lugar da autoridade pedagógica docente pois, tendencialmente, é a lógica do código decifrado em 0-1 que se deve ter como referência, como modelo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento, a escolha do título “Metamorfoses da autoridade” se torna revelador. Ao retomarmos sua etimologia grega, “*metamorphosis*” inicialmente corresponde a uma expressão biológica de mudança de forma, de natureza ou de estrutura, como podemos ver na mutação do girino em sapo ou da lagarta em borboleta. Também podemos pensar tal expressão em suas características de mudança considerável, de transmutação física ou moral, que a coisa ou o ser não é mais reconhecível em sua versão inicial.

Em uma primeira camada, a escolha do título desta tese comporta a exposição teórica e empírica da noção de autoridade, inicialmente tácita, que revelou uma considerável e intensa transformação em sua forma, estrutura e conteúdo, reconfigurando sua versão inicial, relacional e não abstrata e se apresentando agora, de certa maneira, irreconhecível, em uma versão tecnológica digital.

Porém, em uma segunda camada, “metamorfose” nos remete à acepção kafkafiana. Na ficção do tcheco Franz Kafka (1883-1924) metamorfose desvela a ditadura do *pátrio poder* – seja ela advinda dos pais ou do Estado – que, vivida em situações extremas pelo cidadão comum provoca o seu aniquilamento e o leva a ultrapassar a fronteira que distingue o homem do animal, transformando-o em um bicho ou em um ser animalizado.

Theodor W. Adorno em seu texto *Anotações sobre Kafka* aprofunda o debate e descreve a obra do escritor tcheco como uma “épica expressionista”, que ao lançar mão de um princípio hermético expõe uma subjetividade completamente alienada, cuja fronteira entre o humano e o mundo das coisas torna-se tênue, posto que tal obra “narra aquilo que não se deixa narrar; o sujeito inteiramente voltado para si mesmo e ao mesmo tempo privado de liberdade, um sujeito que na verdade não existe como tal” (ADORNO, 1981, p.262).

Segundo Adorno, a narrativa dos gestos dos personagens de Kafka são os vestígios de experiências que foram encobertas pelos significados e, nesse sentido, a força narrativa é a da demolição, que diante o sofrimento incomensurável, derruba a fachada acolhedora cada vez mais submetida ao controle racional. Kafka é o “criptograma da fase final e resplandecente do capitalismo” e justamente por isso Adorno ressalta que o autor procura com lupa os sinais de um mundo sufocante e homogêneo que comprime em totalidade por meio da angústia do pequeno-burguês. A obra kafkafiana é capaz de ensejar a

compreensão de uma racionalidade sistêmica que acaba, do início ao fim, como qualquer sistema, desprovido de sentido.

Os sistemas políticos e de pensamento não desejam nada que não lhes assemelhe. (...) O menor ‘desvio’, por isso, lhes parece ser uma ameaça ao sistema como um todo, algo tão insuportável quanto o estranho e o solitário para os poderosos de Kafka. Integração e desintegração, nela se encontram o encanto mítico e a racionalidade denominadora (ADORNO, 1981, p. 253).

Do mesmo modo, em nossa compreensão, a racionalidade contemporânea sob as determinações neoliberais e tecnológicas digitais também reforçam e demandam a necessidade de integração (e também de desintegração) de todos, ajustados ou não, de modo a não destoarem do socialmente esperado, da considerada unidade, do denominador comum: a autoridade da tecnologia sobre tudo e todos, seu índice de irrefreável progresso.

Também na obra *Metamorfose* Kafka lança mão da técnica literária afeita às palavras (do mesmo modo que Proust se apega às sensações) no sentido de rememorar aos humanos a prova exemplar de sua desumanização:

... a sua pressão obriga os sujeitos a uma espécie de regressão biológica, preparando o caminho para as parábolas animais de Kafka. Em sua obra, tudo se dirige a um instante crucial onde os homens tomam consciência de que não são eles mesmos, são coisas (ADORNO, 1981, p. 251).

A ideia de “instante crucial” de tomada de consciência é o que buscamos realizar ao longo desta pesquisa ao desvelarmos a atual forma, estrutura e conteúdo que a autoridade pedagógica docente adquire ao manifestar sua heteronomia performática na gestão de sistemas na plataforma de aprendizagem *online*, visto que sua autoridade deixa de ser reconhecível, neste caso, em sua versão inicial, pois se metamorfoseou.

O impacto da obra de Kafka é, de acordo com Adorno apoiado em Benjamin, uma reação ao poder ilimitado, chamado de “parasitário”: “um poder que se nutre de suas vítimas”. Contudo, o movimento parasitário não se aplica àqueles que impõem seu poder, mas às vítimas:

... quem se metamorfoseia em percevejo é Gregor Samsa, e não o seu pai. Quem parece supérfluo não são os poderosos, mas os heróis impotentes; (...). Esses heróis rastejam por entre propriedades há muito tempo amortizadas, que lhes concedem existência apenas como esmola, na medida em que sobrevivem além da conta (ADORNO, 1981, p. 252).

Temos aí um deslocamento moldado segundo uma racionalidade que glorifica a reprodução da vida como um ato de graça dos “empregadores” ou, em nosso caso, dos *softwares* que “empoderam” seus usuários. A ideia de “metamorfose” acaba por descrever

um todo no qual aqueles que a sociedade aprisiona (no sentido de impor uma semelhança confortável), e que a sustenta, tornam-se supérfluos, acaso não reproduzam o que lhes é essencial. Em nosso caso, a metamorfose ocorre justamente sobre aqueles (professores) que tem sua autoridade obliterada em favor da tendencial e crescente autoridade da lógica da tecnologia algorítmica a qual impõe uma busca incessante por semelhança a suas operações.

Portanto, a escolha de “Metamorfoses da Autoridade” como título desta tese coaduna-se com esse entendimento de que apesar de conter um grande potencial transformador, as mutações que a noção de autoridade sofreu ao longo de sua história Ocidental, em especial a autoridade pedagógica docente, termina, de um modo ou de outro, não atingindo sua expressão “negativa” ou “crítica”, mas sim reforçando sua contínua adaptação e ajustamento às determinações da racionalidade imperante, que deve ser mantida.

Se assim o é, nesta pesquisa resgatamos a longa trajetória complexa e mutante da noção de autoridade ao informarmos sua diversidade, suas implicações sociais, políticas, filosóficas e resoluções em constante tensão no campo da cultura e da educação. Tanto as mutações ocorridas nos padrões sociais e individuais ao longo da história ocidental, quanto a complexificação da racionalidade tecnológica determinaram não apenas um deslocamento da noção de autoridade, mas o modo como as novas gerações a percebem e se postam diante dela, resultando em sua expressão quase que imperceptível no contemporâneo.

De modo sintético, a pesquisa nos mostrou que a noção autoridade exercida no âmbito da família, da Igreja, do Estado ou da razão técnico-científica sofreu mutações que tomaram forma paulatinamente na passagem de uma compreensão filosófico-dogmática para um entendimento científico-metodológico de mundo. No campo da educação, tais encaminhamentos se expressaram por uma diversidade de estratégias e finalidades quanto ao emprego da autoridade. Esta ora propunha a manutenção de uma estabilidade comunitária de acordo com as tradições e dogmas, ora radicalizava contra tal estabilidade. No limite, as metamorfoses que a noção de autoridade sofreu tanto no campo social quanto no educativo comportaram (e comportam), de modo travestido, a pretensão de “adaptações necessárias”; ora para a manutenção, ora para o desenvolvimento de determinada racionalidade prevalente.

A pesquisa focou na investigação da noção de autoridade do ponto de vista educacional, depreendendo que o papel do mestre desde a Antiguidade Clássica até a sua

configuração atual exercida pelo docente, correspondeu, de um modo ou de outro, ao reconhecimento e legitimação da sabedoria dos conhecimentos sobre a realidade circundante e das formas de nela atuar a partir de sua expressão relacional objetiva. Sendo assim, o que identificamos como autoridade pedagógica docente corresponde a responsabilização pelo processo pedagógico como um todo, dado que seu papel frente aos conhecimentos é sobremaneira singular. Isto na medida em que as características que demarcam as ações que a caracterizam estão ligadas às relações de reconhecimento, legitimidade, normatividade em termos de organização, seleção, explicação, exemplificação dos saberes e conhecimentos sistematizados.

De modo tendencialmente distinto, em sua configuração contemporânea, temos que a noção de autoridade é atribuída aos números, à lógica estatística, à matemática e tecnologia. Esses aspectos transformam as probabilidades econômicas em medidas de pontuação, avaliação e justiça, aplicações e inserções sociais que revelam a redução da razão aos seus mecanismos de abstração, cálculo, classificação e decisão quanto aos meios e procedimentos que conformam nosso comportamento a fim de manter e aprimorar o que já está dado. Os modelos computacionais e os sistemas algoritmos digitais, produtos da lógica tecnológica, estão presentes na gestão da vida individual e coletiva expressando de modo complexo a pretensa simbiose entre homem e tecnologia enquanto paradigma a ser alcançado.

A autoridade tecnodigital e sua manifestação em Inteligência Artificial, *machine learning*, Internet das Coisas e *Big Data*, tendencialmente contribui para que tomem o lugar do homem em atividades que exigem não apenas força física, mas também operações cognitivas necessárias para a produção, organização, representação do conhecimento e tomada de decisões, assim como para nossas relações uns com os outros e com nós mesmos. Nesse sentido, exige-se também de nossa subjetividade, uma adaptação rápida e automática aos fluxos de dados e suas diversas funcionalidades operacionais, presentes nos programas e dispositivos aos quais estamos constantemente conectados.

Logo, como expressão do último elo da cadeia de mutação da noção de autoridade observa-se que esta não mais é atribuída a divindades míticas, nem a quaisquer Estados-Nação ou partidos, nem mesmo ao indivíduo e sua liberdade racional. Agora, a noção de autoridade se expressa sob a lógica algorítmica e por meio desta adquire proeminência: a autoridade tecnológica extrai sua potência de sua capacidade de processamento de dados.

A autoridade assim concebida, portanto, sofre uma profunda metamorfose: retira-se de sua expressão relacional objetiva humana e configura-se como linguagem algorítmica.

A noção de autoridade, inicialmente identificada hierarquicamente no reconhecimento mútuo e na posição distinta entre os agentes em relação, na Modernidade se tornou apenas retórica perpassando diferentes eixos de justificação: como razão, como modelo econômico, como modelo de sociedade e até mesmo como expressão da individualidade. No contemporâneo, encontramos a autoridade subjacente aos aparatos tecnológicos digitais que capturam, analisam, decidem, conformam e programam os mais diversos âmbitos da vida de modo a camuflarem as mediações que os determinam.

Nesse sentido, e de modo evidente no campo educacional, temos o ajustamento e adaptação das teorias pedagógicas às determinações econômicas, sociais e políticas que metamorfoseiam a potência imanente à própria autoridade docente. Agora, não mais atrelada à figura do professor, mas deslocada para os recursos que a simulam em termos administrativos digitais, a autoridade pedagógica se expressa pelos sistemas que configuram os aparatos tecnológicos tais como *Powerpoints*, vídeos-aula, lousas digitais ou plataformas de aprendizagem.

De modo geral, pode-se afirmar que a autoridade não desapareceu ou mesmo enfraqueceu. Contudo ela tendencialmente parece não mais pertencer ao docente. Esse agora representa um papel cada vez mais identificado às estratégias da racionalidade contemporânea, caracterizada por uma competência comunicativa administrada profundamente atrelada à autoridade tecnológica.

Na segunda parte da tese foi possível identificar e comprovar empiricamente o estado da questão. Como forma de checagem verifiquei a conformação material do Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle, mediante análise manifesta pelos princípios e procedimentos próprios à hermenêutica objetiva.

Em outras palavras: a investigação empírica não tratou de inferir teoricamente aspectos exteriores ao objeto, mas de proceder sistematicamente buscando revelar a sua estrutura de sentido, a qual por sua vez expressa e sintetiza as características mais gerais da sociedade em que o próprio objeto está inserido. Ou seja, a análise da plataforma de aprendizagem *online* Moodle se justifica como sendo um caso exemplar da manifestação da tecnologia contemporânea incorporada ao campo educacional, de modo a corresponder à lógica do *software* que, ao simular processos de ensino e aprendizagem, comporta aspectos das demandas de adaptação e dominação que a racionalidade social contemporânea emana.

Neste sentido, as características do Moodle são evidenciadas em sua filosofia, sua pedagogia, em suas atividades e recursos (ferramentas), e em sua campanha publicitária. Todas comportam uma estrutura de sentido que serve à análise por meio do procedimento hermenêutico visando à reconstrução lógica da estrutura latente de cada um dos casos em estudo, de modo a compor o sentido geral atribuído pela plataforma à autoridade pedagógica docente.

Portanto, como resultado da pesquisa, a partir da sustentação teórica e da compreensão do sentido dos casos analisados, foi possível revelar as interpretações gerais da teoria pedagógica construcionista de matiz construtivista em relação à noção de autoridade pedagógica docente, assim como revelar as contradições subjacentes à incorporação das TDIC no campo educacional. E, portanto, foi possível compreender o modo como tais contradições foram elaboradas na constituição de uma estrutura de sentido que corresponde ao mais recente estágio da autoridade expressa na atualidade: a forma tecnológica.

Sendo assim, acreditamos ter cumprido com uma reflexão que respeitou os encaminhamentos dialéticos da pesquisa, e checkou, como proposto, a metamorfose da autoridade pedagógica docente que tendencialmente sofre um deslocamento em seu sentido pedagógico e assim contribui para a manutenção da dissimulação das contradições que a engendra.

Na pretensão de ser uma plataforma de aprendizagem que contribui para uma formação ampla e distinta da que se realiza até então, acaba por conformar seus usuários, alunos e professores, na contínua manutenção e desenvolvimento do que falaciosamente diz superar: busca promover autonomia e emancipação, mas reforça heteronomia e dominação. Na medida em que enfatiza seu potencial exclusivamente interativo e comunicativo, subtrai sua pretensão inicial de formação.

A manifestação, no campo educacional, dessa mutação não aparece apenas expressa por um novo vocabulário que reconfigura a função docente, tais como “polidocência ou “docência virtual ou ubíqua”. Mas sim, sob estes termos, o professor é percebido em sua compatibilidade ao contemporâneo, ao tentar se adequar através dos aparatos: o sujeito se sente livre enquanto cede ao canto da sereia da racionalidade tecnológica. Contudo falha. As determinações dos aparatos tecnológicos, cuja pretensão é promover ainda mais emancipação e autonomia, ainda que sob nova capa, acaba por reforçar o ajustamento e a adaptação.

Como vimos, é a plataforma de aprendizagem *online* em sua arquitetura de modelo comunicativo eficiente que passa a ser referência flexível e adaptável para identificação e superação em relação à noção de autoridade tal como a conhecemos. Ou melhor, mais como identificação do que como superação. Indicando, nos termos da leitura kafkafiana, que a metamorfose se manifesta sob grande falseamento da autonomia, pois subjugados à autoridade da tecnologia, estamos todos, os usuários dos ambientes virtuais de aprendizagem, tendencialmente condicionados à reprodução de uma mesma lógica.

Os algoritmos são uma espécie de sintaxe e semântica contemporânea, contudo não de modo evidente ou explícito, pois há neles mediações não reveladas. E, se assim o é, então é possível indicar a migração da autoridade docente para a autoridade tecnológica manifesta pelo algoritmo na medida em que este, sob o *design* do *software* assume toda a mediação entre o aluno e o conteúdo, restando ao professor um papel de gestor dos caminhos já pré-estabelecidos, cuja prática, em sua versão inicial, já não é mais reconhecível.

Quer dizer que, atualmente se as tarefas algorítmicas equivalem a programação, cujas equações matemáticas correspondem a um ideal de flexibilidade, a bem da verdade, temos que tais processos são pura determinação. A autoridade tecnológica, em realidade, não é sinônimo de mais liberdade, e sim de escamoteamento, invisibilidade, “desmaterialização” aliada ao seu recrudescimento. Ou seja, ao mesmo tempo em que a autoridade parece imiscuída nas relações de liberdade não hierárquicas e horizontais, tal como propalado pelas retóricas contemporâneas no âmbito da educação, ela recrudescer, torna-se mais intensa e exacerbada, com sintomas ainda mais violentos, contudo imperceptíveis, dado que intensamente incorporados em nosso cotidiano. A autoridade tecnológica, hoje, faz crer que existe mais espaço de autonomia e liberdade, mas em última instância, ela expressa sua intensificação de modo ainda mais heterônimo e dominador, justamente por não a percebemos ou considerarmos.

A configuração da autoridade docente eximida da necessária tensão pedagógica entre alunos e professor, impõe a esse último uma atuação performática na exibição das ferramentas e no funcionamento da interação para com a plataforma de aprendizagem expressa pelo *design* do algoritmo. A relação de “tensão” é eliminada e o que temos é apenas o *input* e *output* de dados que devem constantemente ser fornecidos por todos os usuários (alunos e docentes).

Em uma visada psicanaliticamente orientada, no âmbito do imaginário a autoridade docente persiste, pois, seu papel ainda se faz necessário na medida em que é

moldado pela plataforma de modo fluido, nada hierárquico e com uma clara função performática. Contudo, em nível simbólico, a autoridade docente é apenas simulada, posto que é o algoritmo que expressa a autoridade. Em nosso caso, o *software* Moodle é que tem a capacidade de “empoderar” seus usuários para atuarem no mundo e não o professor que era identificado em sua autoridade de conhecimento, experiência enquanto modelo, que ora era almejado, ora superado.

Esses aspectos tornam-se evidentes ao compreendemos as horizontalidades que compõe, nos casos analisados, a destituição do crédito da autoridade docente, pois em sua expressão assimétrica, não hierárquica, comunitária relativista, não há consideração simbólica da prática docente e, como apontou Lastória (2017, p.259), “o ressentimento já previamente instalado por aqueles que não correspondem ao exigido no processo formativo, representa a dessimbolização, onde nada mais é lugar de crédito de enunciação de fala, nenhum lugar é constituído de autoridade”, a não ser da lógica da tecnologia informática exigida pela racionalidade contemporânea.

Em síntese, a reflexão que se buscou realizar não foi diretamente aquela de saber em qual lugar deveriam se colocar as tecnologias audiovisuais digitas na relação pedagógica; mas sim saber a partir de qual estrutura, de quais relações conservadas e/ou modificadas entre os professores e os alunos o uso desses aparatos de aprendizagem revela o sentido que a autoridade pedagógica docente porta para as plataformas de aprendizagem *online*. A manifestação da pretensão formativa desvelada em sua atuação instrumental é a indicação mais clara da metamorfose sofrida pela noção de autoridade no contemporâneo. Ou seja, nos casos analisados, constatamos que a aprendizagem mediada pelas TDIC é de tipo tecnológica, que no limite corresponde a uma aprendizagem circunscrita em uma eficiência comunicativa perante fluxos de dados em circulação.

Contudo, se nos aprofundarmos um pouco mais nesse aspecto ao retomarmos a tese maior contida na *Dialética do Esclarecimento* segundo a qual Adorno e Horkheimer identificaram o *ethos* da sociedade com a máxima racionalidade e, concomitantemente, com o máximo misticismo, temos que não resta alternativa ao indivíduo senão se identificar imaginariamente com a autoridade da lógica da tecnologia algorítmica se ele quiser fazer parte da sociedade atual.

O leitor atento pode estar se perguntando, mas então, quais proposições e encaminhamentos toda essa reflexão sobre a metamorfose da autoridade pedagógica docente promove para o campo da educação?

Na tentativa de ser coerente, ao realizarmos uma análise imanente crítica uma contribuição ao campo é evidente, uma vez que ao se desvelar a contradição entre a pretensão e o ser do objeto se realizou. Porém, talvez tal afirmação não satisfaça o anseio pela “prática” que o campo exige. Sendo assim, a pesquisa que ora se encerra pode contribuir, aos que não se identificam cinicamente com o atual estado de coisas, a informar de modo claro a metamorfose da prática docente sob as determinações da racionalidade neoliberal apoiada na lógica da tecnologia informática digital.

O estudo da questão da autoridade pedagógica docente não está revestido de uma tentativa de resgate de um passado ou tradição que se perdeu e deve ser retomado, mas antes contribui para a percepção de que a autoridade pedagógica docente está, a cada dia, mais próxima da sua extinção. Justamente por não ser mais considerada como elo relevante do processo educativo, tanto os grandes conglomerados da economia ou mesmo as políticas educacionais vigentes, quanto a própria ciência da educação na constituição da quase totalidade de suas teorias pedagógicas, a autoridade docente não é mais compreendida enquanto aquela capaz de auxiliar na compreensão, apropriação e aprofundamento do conhecimento estudado, mas sim é percebida como mais uma peça de gestão da engrenagem que não pode parar de funcionar.

A contribuição efetiva deste estudo talvez seja a capacidade de distinguir e subsidiar o debate sobre o horizonte concreto da profissão docente no contemporâneo, no sentido de ilustrar a mutação sofrida pela noção de autoridade docente que a coloca não mais em acordo com uma retórica de potência, e sim enquanto uma atuação pseudoprofissional que apenas gere informações à espera do mais poderoso aparato tecnodigital que será dominante, e legítimo, no processo de ensino e aprendizagem.

Em nosso entendimento, o falseamento da pretensão subjacente ao processo pedagógico e, conseqüentemente, à noção de autoridade docente, diz respeito à eliminação da reflexão dialética que incorre no permanente obscurantismo mistificado de que para se realizar um processo educativo emancipatório e autônomo deve-se desconsiderar e eliminar suas contradições.

Com a tendente subtração da relação de tensão entre os indivíduos, que resulta na obliteração dos mecanismos de emancipação e autonomia, não resta muito senão, a realização da almejada identificação entre indivíduo e aparatos tecnológicos. Ao se identificar imaginariamente com a autoridade tecnológica (o *nomos* que se impõe mediado sob uma nova forma), o indivíduo termina por não mais “enxergar” possíveis alternativas para atribuir um sentido emancipatório a sua existência.

Apesar da quase impossibilidade de o ser humano vir a ser algo como uma máquina (mesmo com os mais extraordinários esforços tecnocientíficos) nosso referencial de autoridade passa agora a ser o da perfeição maquínica. Noutras palavras: a autoridade docente ao ser deslocada para os suportes tecnodigitais e ser relegada à gestão de dados e a manutenção da lógica subjacente aos aparatos aos quais está subordinada não consegue, mais uma vez, realizar sua pretensão original de formar para a conservação e superação das determinações que condicionam e acomodam a reprodução e manutenção do já estabelecido.

A eliminação da reflexão dialética sobre a noção de autoridade incorreu em um determinismo autoritário contraditório à emancipação advinda da experiência formativa tal qual concebida nos marcos do Iluminismo do século XVIII. Esta condição, como já o dissemos, resultou em um apagamento do potencial de mediação dialético (e transformador) que a noção de autoridade ainda guardava na relação entre a tradição e os sujeitos, e que se expressava na mediação feita pela figura do professor entre o conhecimento e os aprendizes.

Temos aí uma peça do quebra-cabeça de um diagnóstico que envolve a noção de autoridade docente: o caso Moodle é exemplar de como as teorias pedagógicas contemporâneas incorporam a realização do deslocamento da autoridade e contribuem para que o elo mais recente da autoridade contemporânea continue atrelado ao suporte da lógica maquinal algorítmica, e não mais a relação humana.

Reafirmamos que nossa análise não coaduna com uma visão pessimista ou tecnofóbica em relação às potencialidades das descobertas e avanços da tecnologia informática no campo da educação. Porém, exatamente por considerarmos a forma como conteúdo sedimentado, e valorizarmos a articulação dialética entre ambos, buscamos desvelar a dificuldade de apreensão dos fins contidos na lógica algorítmica travestidos de meros meios de entretenimento ou educação.

Essa pesquisa procurou mostrar que o papel docente corresponde, na atualidade, ao desempenho de uma *performance* heterônoma na gestão de informações. Apesar da aparente invisibilidade, a autoridade não deixa de ser recrudescente em seu suporte tecnológico. E, nesses termos, ao docente reserva-se apenas a tentativa de deixar-se capitular pelas funções do aparato. Vimos que as formas de expressão da autoridade na plataforma analisada contêm, em sua imanência, a estrutura que revela as regras nas quais ela foi programada devendo ser reproduzida. Então cabe ao educador *online*, no papel de docente, realizar o que já é esperado que ele possa fazer.

Nesse sentido, alertamos para o risco que deve ser considerado quando os fins são encobertos e desconectados da compreensão que a inserção da lógica da tecnologia informática pode significar no campo da educação. O conhecimento crítico das ferramentas, dos algoritmos e *softwares* que gerenciam dados também é desejável para compreender e, em alguma medida, promover alternativas.

Justamente por conta desta afirmação é que identificamos a última metamorfose da noção de autoridade: uma mudança considerável do papel docente, que não se deixa mais reconhecer por sua função precípua. Uma tal metamorfose, como em Kafka, expõe os vestígios de experiências que foram encobertas pelos significados que já não mais são compreendidos. A autoridade tecnológica algorítmica se caracteriza por uma experiência encoberta, camuflada que não mais se deixa perceber. Apesar de mantermos o papel e a função docente na relação pedagógica, ela se limita à aparência dado que a autoridade passa a ser expressa, mesmo que de modo imperceptível, pela lógica da tecnologia informática.

A tecnologia e seus produtos não podem ser considerados meros meios, dado que sua lógica, como exposto, não é neutra a depender do uso que dela se faça. Tais produtos condicionam, adaptam e subordinam a nossa percepção na medida em que a lógica da tecnologia informática se manifesta e é moldada também pela normatividade cultural que se origina da multiplicidade da economia, da ideologia, da política, da ciência etc., posto que o desenho e a forma de operar das máquinas refletem os fatores sociais em voga da racionalidade predominante. Ou, como diz Feenberg (2004, p. 2), inspirado por H. Marcuse “a política da tecnologia depende de aspectos contingentes do *design* técnico determinado por um projeto de civilização”.

Dito de outra forma, é necessário fazer com que a pesquisa científica seja um baluarte de resistência. Requer, portanto, a capacidade de significar o mundo a partir de referenciais outros, exteriores ao ambiente digital e, ao mesmo tempo, tornar-se íntimo de sua linguagem, seus usos e riscos. E, ao identificarmos o atual estágio da noção de autoridade e sua implicação no papel docente tal como hoje está sendo redesenhado, este trabalho se inscreve na linha daqueles que tentam contribuir para uma reflexão mais cuidadosa no uso do ambiente digital no campo educacional, a fim de nos preservar do turbilhão acelerado dos dados, posto que já não há um lugar completamente protegido do alcance dessa autoridade da tecnologia.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Verbetes Autoridade. 5ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2007, p. 113-115.

ADORNO, Theodor W. Anotações sobre Kafka. In: **Prismas: crítica cultural e sociedade**. São Paulo: Editora Ática, 1981, p. 239-271.

_____. Tabus acerca do magistério. In: **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. **Introdução à Sociologia**. Trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

_____. **Dialética negativa**. Tradução de Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

_____. Teoria da Semiformação. Trad. Newton Ramos-de-Oliveira. In: Pucci, B. et al. (org.) **Teoria Crítica e inconformismo**. Novas perspectivas de pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2010.

_____. **Introducción a la Dialéctica**. Trad. Mariana Dimópulos. Buenos Aires: Eterna Cadencia Editora, 2013.

_____., HORKHEIMER, M. **Temas Básicos da Sociologia**. Tradução de Álvaro Cabral, São Paulo: Editora Cultrix, 1956.

_____. **Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

AGAMBEN, Giorgio. **Estado de Exceção: homo sacer II**. Trad. Iraci De Poletti. São Paulo: Boitempo, 2004.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação, ambientes virtuais e interatividade. In: **Educação online**. São Paulo; Edições Loyola, 2012, p.203-218.

ANTUNES, Deborah C. & MAIA, Ari F. Big Data, exploração ubíqua e propaganda dirigida: novas facetas da indústria cultural. In: **Psicologia USP**, v. 29, n.2, 2018, p. 189-199. Disponível em www.scielo.br/pusp >.

AREA, M. ADELL, J. *eLearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales* In: **Tecnología Educativa**. La formación del profesorado en la era de Internet. Aljibe, Málaga, pags. 391-424, 2009.

ARCE, Alessandra. A formação de professores sob a ótica construtivista. Primeiras aproximações e alguns questionamentos. In: **Sobre o Construtivismo: contribuições a uma análise crítica**. (Org.) DUARTE, Newton. Campinas: Autores Associados, 2005, p.41-62.

ARENDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

AVANZO, Helena. PRETTO, Nelson. Verbetes “Arquitetura Educacional na Cultura Digital” In: MIIL, Daniel (org.). **Dicionário de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas/São Paulo: Papyrus, 2018, p. 46-50.

AZEVEDO, Ana Vicentini. **A metáfora paterna na psicanálise e na literatura**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado. 2001.

BERRY, D. M. *Critical theory and the digital*. London: Bloomsbury, 2014

BOBBIO, Norberto. **Thomas Hobbes**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1991. Tradução: Carlos Néelson Coutinho.

_____, MATTEUCCI, Nicola, PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. Volume 1. Verbetes Autoridade. Brasília: Editora Universidade de Brasília: São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2000, p. 88-94.

BOCK, Wolfgang Fritz. Novas mídias e ideologia: sobre a crítica do esclarecimento digitalizado. In: **Teoria Crítica na Era Digital: desafios**. Org. Bruno Pucci (et. al.). São Paulo: Nankin, p. 265-290, 2014.

BOLTER, J & CRISIN, R. **Remediation: Understanding New Media**. Cambridge: MIT Press, 2000.

BROWN, Wendy. *American nightmare*: Neoliberalism, neoconservatism, and dedemocratization. *Political theory*, 34(6), 2006, p. 690-714.

CABOT, Mateu R. Adeus à escola? Da escola alfabetizadora à audiovisualidade difusa. In: **Teoria Crítica escritos sobre educação: contribuições Brasil e Alemanha**. São Paulo: Nankin, 2015, p. 260-271.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini, São Paulo: Unesp, 1999.

CAMPOS, Luis Fernando Altenfelder de Arruda. **Inteligência Artificial e instrumentalização digital do ensino: a semiformação na era da automatização computacional**. 2018, 208f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/157281>

CARVALHO, J. M. **O modelo pedagógico das competências: gênese e apropriação na reforma da década de 1990**, 2014. 119f. Dissertação (Mestrado Ciências Sociais) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.

CASTELLS, Manuel. **La era de la información, economía, sociedad y cultura**. Barcelona: Alianza Editorial, 1997.

COMÊNIO, J. A. **Didática magna**. Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Trad. Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouse Gulbenkian, 1985.

COSTA, Eduardo M. & TULESKI, Silvana C. **Construcionismo social e prática pedagógica: uma análise crítica a partir da psicologia histórico-social e da pedagogia histórico-crítica.** 2013. Disponível em <https://www.academia.edu/18637884/Construcionismo_social_e_pr%C3%A1tica_pedag%C3%B3gica_uma_an%C3%A1lise_cr%C3%ADtica_a_partir_da_psicologia_hist%C3%B3rico-cultural_e_da_pedagogia_hist%C3%B3rico-cr%C3%ADtica> Acessado em Maio 2019.

CROCHIK, José.L. **O computador no ensino e a limitação da consciência.** Caso do Psicólogo: São Paulo, 1998.

DADICO, Luciana. Categorias imanentes do livro em tela: a experiência dos leitores. In: **Teoria Crítica: Tecnologia, Política, Dominação: resistências.** Org. Ari F. Maia (et. al.) São Paulo: Editora Nakin, 2018, p. 255-269.

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

DELVAL, J. **Aprender a aprender.** Trad. Jonas Pereira dos Santos. Campinas, SP: Papirus, 1998.

DESCARTES, Renê. **Discurso do Método.** Editora Acrópole. Versão para e-book. Domínio Público. Disponível em <livrosdoexilado.org> Acessado em março/2018.

DEWEY, John. **Democracia e Educação: introdução à filosofia da educação.** Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1959.

_____. **Vida e educação.** Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

_____. **Experiência e educação.** Trad. Renata Gaspar. Petrópolis: Vozes, 2010.

DUARTE, Newton. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2001, n.18, pp.35-40 Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782001000300004>> Acessado em out/2017.

_____. **Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.

ENHRENBURG, Alain. **O culto da performance: da aventura empreendedora à depressão nervosa.** São Paulo: Editora Ideias e Letras, 2010.

FABIANO, Luiz Hermenegildo. O discreto charme do esclarecimento: magia, arte e racionalidade obscurantista. In: **Teoria Crítica e crises: reflexões sobre cultura, estética e educação.** Bruno Pucci, Belarmino Cesar G. da Costa e Fabio A. Durão (orgs.). Campinas, SP: Autores Associados, 2012, p.237-246.

FEENBERG, A. Teoria crítica da tecnologia. In Colóquio Internacional Teoria Crítica e Educação. Piracicaba, SP: Universidade Metodista de Piracicaba (2004) Recuperado de <https://bit.ly/2lkDm6o>

_____. Racionalização subversiva: tecnologia, poder e democracia. In R. T. Neder (Org.), A teoria crítica de Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia. Brasília, DF: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina, 2010.

FERREIRA, A.B.H. **Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa**. Curitiba: Posigraf, 2004.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3ª Ed. São Paulo: Artmed editora, 2009.

_____. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. São Paulo: Penso Editora, 2013.

FLUSSER, Vilém. Nossa escola. In: **Pós-História: vinte instantâneos e um modo de usar**. São Paulo: Livraria duas cidades, 1983, p.145-152.

FRAU, Pablo B. *La transformación de la arte en la sociedad contemporánea*. In: La transformación tecnológica del arte en la sociedade contemporánea: análisis y crítica del modo de producción informático de la audiovisualidad artística. (no prelo) Tese de Doutorado. Palma de Mallorca, Universitat de les Illes Balears (UIB), 2015.

FREUD, Sigmund. Algumas reflexões sobre a psicologia escolar. In: **Edição Brasileira das obras psicológica completas de Sigmund Freud**. Vol.XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1969.

_____. (1974). **A dissolução do Complexo de Édipo** (J. Salomão, Trad.). Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas (Vol. XIX, pp. 215-226). Rio de Janeiro: Imago. (Originalmente publicado em 1924).

_____. Totem e Tabu. In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição standard brasileira /Sigmund Freud; com os comentários e notas de James Strachey em colaboração com Anna Freud; assistidos por Alix Strachey e Alan Tyson. Rio de Janeiro: Imago, 1987-24 v.

_____. Romances Familiares (1909) In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição standard brasileira. Livro 9. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. Análise de uma fobia em um menino de cinco anos (1909) In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição standard brasileira. Livro 10. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. Notas sobre um caso de neurose obsessiva (1909) In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição standard brasileira. Livro 10. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. A história do movimento psicanalítico (1914) In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição standard brasileira. Livro 14. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. Artigos sobre Metapsicologia (1915) In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição standard brasileira. Livro 14. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. Espanca-se uma criança (1919) In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição standard brasileira. Livro 17. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. O ego e o id (1923) In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição standard brasileira. Livro 19. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. Neurose e Psicose (1924) In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição standard brasileira. Livro 19. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. A dissolução do complexo de Édipo (1924) In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição standard brasileira. Livro 19. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. Uma breve descrição da psicanálise (1924) In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição standard brasileira. Livro 19. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. Esboço de psicanálise (1940) In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição standard brasileira. Livro 23. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. **O mal-estar na civilização**. Trad. José Octávio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

FUREDÍ, Frank. *Authority*. A sociological history. Cambridge: Cambridge Press, 2013.

GALLINO, Luciano. **Dicionário de Sociologia**. Verbetes Autoridade. São Paulo: Paulus, 2005, p.54-59.

GALLOWAY, Alexander R. *The interface effect*. Cambridge: Polity Press, 2012.

GERE, Charlie. **Digital Culture**. Londres: Reaktion Books, 2002.

GERGEN, K. J; GERGEN, M. **Construcionismo Social**: um convite ao diálogo. Rio de Janeiro: Instituto Noos, 2010.

GILES, Thomas Ransom. **História da Educação**. São Paulo: EPU, 1987.

GOMES, Luiz Roberto e LASTÓRIA, Luiz Antônio Calmon Nabuco. Educação para emancipação ou para personalidade flexível: uma análise política das expectativas em relação ao sistema. In: **Teoria Crítica: escritos sobre educação**: contribuições do Brasil e Alemanha. São Paulo: Nankin, 2015, p.44-70.

GRUSCHKA, Andreas. Escola, Didática e Indústria Cultural. In: **Indústria Cultural Hoje**. Org. Fábio Akcelrud Durão, Antônio Zuin, Alexandre Vaz São Paulo: Boitempo, 2008, p.173-183.

_____. Pedagogia Negativa como crítica da Pedagogia. In: **Experiência Formativa e Emancipação**. São Paulo: Editora Nankin, 2009. p.137-162.

_____. Adeus Pedagogia? O fim das fronteiras da relação pedagógica e a perda da função da pedagogia. In: **Teoria Crítica: escritos sobre educação**. Contribuições do Brasil e Alemanha. Org. Luiz Antônio Calmon Nabuco Lastória et.al. São Paulo: Nankin, 2015, p.272-290.

GUZZONI, Margarida Abreu. **A autoridade na relação educativa**. São Paulo: Annablume, 1995.

HARARI, Yuval Noah. **Homo Deus**. Uma breve história do amanhã. 1.ed. Tradução: Paulo Geiger. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Princípios da filosofia do direito**. 2. ed. Tradução: Norberto de Paula Lima, adaptação e notas: Márcio Pugliesi. São Paulo: Ícone, 1997.

HERBART, J. F. **Pedagogia geral**. Trad. Ludwig Scheidl. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HOBBS, Thomas. **Do cidadão**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

_____. **Leviatã**: ou a matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil. São Paulo: Ícone, 2008.

HORKHEIMER, Max. *Studien über Autrität und Familie*, Paris, 1936. Disponível em <http://www.ufpi.br/arquivos_download/arquivos/SCS/Teoria_critica_1_2111201820181128092232.PDF> Acessado em julho de 2018.

_____. Teoria tradicional e teoria crítica. In.: **BENJAMIN, W. et al. Textos escolhidos**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os pensadores).

HOROWITZ, Andreessen. *Why software is eating the world*. In: The Wall Street Journal. Disponível em < <https://a16z.com/2011/08/20/why-software-is-eating-the-world/>> Acessado em junho de 2018.

HORNBY, A.S. *Oxford Advanced Learner's dictionary of Current English*. Oxford: University Press, 2010.

IANNINI, Gilson. Epistemologia da pulsão: fantasia, ciência, mito. In: **As pulsões e seus destinos** - Obras incompletas de S. Freud. São Paulo: Autêntica, 2013, p.91-127.

JÚNIOR, Carlos Pernisa. Mídia Digital. In: **Lumina (UFJF)**, v.4, n.2, p.175-186, jan/jun. 2002. Disponível em < <http://www.ufjf.br/facom/files/2013/03/R8-Junio-HP.pdf> > Acessado em maio de 2019.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: que é esclarecimento? In: **A paz perpétua e outros opúsculos**. São Paulo: Edições 70. Tradução Artur Morão, p.11-19.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado**: Contribuição à semântica dos tempos históricos. Tradução de Wilma Patrícia Maas, Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto, Ed. PUC - Rio, 2006.

KOWALTOWSKI, Doris C. C. **Arquitetura escolar**: o projeto do ambiente de ensino. São Paulo: Oficina de textos, 2011.

KUPFER, Maria Cristina. **Educação para o futuro**. Psicanálise e Educação. São Paulo: Editora Escuta, 2007.

LARA, Marcos Rodrigues de. A crise da autoridade na Educação. **Revista E-Curriculum**. São Paulo, v.2, n.2, junho 2007. Disponível em <http://www.pucsp.br/ecurriculum>> Acessado em: dezembro, 2015.

LASTÓRIA, Luiz A. Calmon Nabuco. Adorno leitor de Freud: para além da coerção mítica da razão? In: **Remate de Males**. Campinas, 30.1, jan/jun de 2010, p.147-170. Disponível em <<file:///C:/Users/Juliana/Downloads/8636269-Texto%20do%20artigo-5942-1-10-20150615.pdf>> Acessado em outubro de 2018.

_____. Notas sobre cultura e racionalidade em T.W. Adorno e M. Horkheimer. In: **Ensaios de Teoria Crítica, Ética e Psicanálise**: a formação do sujeito contemporâneo em questão. São Paulo: Editora Nankin, 2017, p. 71-79.

_____. Autoridade deslocada: do pai ao ícone. In: **Ensaios de Teoria Crítica, Ética e Psicanálise**: a formação do sujeito contemporâneo em questão. São Paulo: Editora Nankin, 2017, p.251-262.

MAAR, Wolfgang. L. Política e teoria crítica. In: **Políticas e poéticas do inconformismo**. Rio de Janeiro: Azougue, 2014.

_____. Teoria crítica como teoria social. In: PUCCI, B; COSTA, B. C. G.; DURÃO, F. A. (Orgs.) **Teoria crítica e crises: reflexões sobre cultura, estética e educação**. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção educação contemporânea).

MACIEL, Cristiano. Verbete “ambientes virtuais de aprendizagem”. In: MIIL, Daniel (org.). **Dicionário de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas/São Paulo: Papirus, 2018, p. 31-33.

MACINTAYRE, Alasdair. **Justiça de quem? Qual racionalidade?** Trad. Marcelo Pimenta Marques. São Paulo: Loyola, 2001.

MAIWALD, K-O. Competence and praxis: sequential analysis in German Sociology. In: **Fórum Qualitative Sozialforschung/Forum**: Quantitative Social Research, vol. 6, n.3, 2005.

MAYER-SCHÖNBERGER, V., & CUKIER, K. **Big data: la revolución de los datos masivos**. Madrid, España: Turner, 2013.

MARCUSE, Herbert. **Ideologia da Sociedade Industrial**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

_____. *Razão e Revolução: Hegel e o advento da Teoria Social*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**. Da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

MANOVICH, Lev. *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación*. Madrid: Editorial Paidós Comunicación, 2001.

_____. *El software toma el mando*. Barcelona: Editorial UOC, 2013.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**: Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MELMAN, Charles. **O homem sem gravidade**: gozar a qualquer preço. São Paulo: Companhia de Freud, 2008.

MILL, D. RIBEIRO, L. R. C., OLIVEIRA, M.R.G.(org.) **Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MIIL, Daniel (org.). Verbetes “Docência Virtual” In: **Dicionário de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas/São Paulo: Papirus, p.184-185, 2018.

_____. Verbetes “Flexibilidade pedagógica na cultura digital” In: **Dicionário de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas/São Paulo: Papirus, p.259, 2018.

MIRANDA, Guacia Quirino. **O professor e a pedagogia social-construtivista da plataforma Moodle**. Disponível em <https://issuu.com/guaciraquirinomiranda/docs/guacira_pedagogiasocialconstrutivistamoodle> Acessado em dezembro de 2018.

MOODLE. *Community Moodle*. Disponível em <<https://moodle.org/>> Acessado em outubro de 2018.

MORAN, José Manuel. Contribuições para uma pedagogia de educação online. In: **Educação online**: teorias, práticas, legislação e formação corporativa. Silva, Marcos (org.): São Paulo: Edições Loyola, 4ª ed., 2012, p.41-52.

NANDA, M. **Restaurando a realidade: repensando teorias sociais construtivistas** Tradução livre de Maria Célia M. de Moraes e Patrícia Torriglia. Florianópolis: PPGE/UFSC, 2002.

_____. Contra a destruição/desconstrução da ciência: histórias cautelares do terceiro mundo. In: WOOD, E. M. & FOSTER, J. B. (Orgs.). **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. p. 84-106.

O'NEIL, Cathy. ***Weapons of Math Destruction***: How Big Data Increases Inequality and Threatens Democracy. Cambridge: Crown, 2016.

OLIVEIRA, Davison Schaeffer de. Hannah Arendt: A origem da noção de autoridade. **Revista Ética & Filosofia** – volume 0, nº1, junho/2009.

PAPERT, Seymour. M. **LOGO: computadores e educação**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. *Teaching vs. Learning*. In: **Constructionismo vs. Instrucionismo**. Disponível em <http://www.papert.org/articles/const_inst/const_inst1.html> Acessado em maio de 2019.

PAPERT, Seymour. M. & HAREL, Idit. *Situating Constructionism*. In: **Constructionism**. Ablex Publishing Corporation, 1991. Disponível em <<http://www.papert.org/articles/SituatingConstructionism.html>> Acessado em maio de 2019.

PERRENOUD, Phillippe. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. Sabedoria e ilusões da filosofia. Problemas da Psicologia genética. Traduções Nathanael C. Caixeiro, Zilda Abujamra Daer e Celia E. A. Di Piero. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

_____. **Sobre a Pedagogia: textos inéditos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PIERUCCI, Antônio Flávio. **O desencantamento do mundo. Todos os passos do conceito em Max Weber** Ed. 34, São Paulo, 2013.

PFLUGMACHER, Torsten. Reconstrução empírica da aula: a relação dialética presente no processo pedagógico. In: PUCI, B.; COSTA, B. C. G.; DURÃO, F. A. (Orgs.) **Teoria crítica e crises: reflexões sobre cultura, estética e educação**. Campinas: Autores Associados, 2012.

PLATÃO. **A República**. Trad. Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

_____. **As Leis**. Domínio Público. Disponível em < <https://doc-00-10-docs.googleusercontent.com/docs/securesc/738jogk7jtmb2778ftl12u00mctua5qk/juehdp12orblu9gi4h9da7fcg9np57u3/1559736000000/07340518062902658193/03899875929656521372/1xkBKQtof-hwv3lR-4-Fjs-> >

s6LnpPF6T3?e=view&nonce=eso1vg9dtepbo&user=03899875929656521372&hash=k b41nl7a4q95kb3941qhtqrm7inkd2av> Acessado em Maio de 2018.

PRADO, Maria Elisabette B.B. **O uso do computador na formação do professor: um enfoque reflexivo da prática pedagógica.** Coleção Informática para a mudança na Educação. Proinfo/SEED/MEC. Brasília, DF, 1999. Disponível em < http://pan.nied.unicamp.br/oea/mat/LOGO_IMPLICACOES_bette_nied.pdf> Acessado em maio de 2019.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual.** Trad. Lílian do Valle (3.ed.) Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

REICHERTZ, J. Objektive Hermeneutik und hermeneutische Wissenssoziologie. In: FLICK, U; KARDORFF, E; STEINKE, I. *Qualitative Forschung.* Ein Handbuch. Rowohl, 2008, p. 514–524.

ROUANET, Sérgio Paulo. **Mal-estar na Modernidade.** São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

ROUDINESCO, Elisabeth. **A família em desordem.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação.** Trad. Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.

SADIN, Éric. *La humanidad aumentada: la administración digital del mundo.* Buenos Aires: Caja Negra, 2017.

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

SANTAELA, Lucia. **Comunicação Ubíqua.** São Paulo: Paulus, 2013.

_____. Verbete “aprendizagem ubíqua”. In: MIIL, Daniel (org.). **Dicionário de educação e tecnologias e de educação a distância.** Campinas/São Paulo: Papyrus, 2018, p. 44-46.

SANTOS, Laymert G. dos. **Politizar as novas tecnologias: o impacto sócio-técnico da informação digital e genética.** São Paulo: Editora 34, 2003.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHANK, R; BIRNBAUM, L. Aumentando a inteligência. In: KHALFA, J. *A natureza da inteligência.* São Paulo: Editora Unesp, 1996, p. 97-115.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter: a consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo.** Trad. Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Record, 1999.

_____. **A autoridade.** Rio de Janeiro: Record, 2001.

SILVA, Franklin Leopoldo. Conhecimento e Razão instrumental. **Revista Psicologia USP**, vol.8, n° 1, SP, 1997. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641997000100002> Acessado em out/2017.

SILVA, Marcos (org). **Educação Online: teorias, práticas, legislação e formação corporativa**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

SCHELEMMER, Eliane. Políticas e práticas na formação de professores a distância: por uma emancipação digital cidadã. In: GATTI, Bernadete Angelina et al. (org.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: UNESP, p. 109-136, 2013.

STRAEHLE, Edgar P. **Hannah Arendt: una lectura desde la autoridad**. (tese doutoral) Universidad de Barcelona, 2017.

SKINNER, Burrus. F. **Tecnologia do ensino**. Trad. Rodolpho Azzi. São Paulo: EPU, 1972.

TELLES, Lucio. Verbete Aprendizagem colaborativa on-line In: **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância** (Org.) MILL, D. Campinas (SP): Papyrus, 2018, p. 34-37).

TERRA, Márcia Regina. O desenvolvimento humano na teoria de Piaget. Disponível em <<https://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/d00005.htm>> Acessado em fevereiro de 2019.

TÜRCKE, Christoph. **Sociedade Excitada**. Filosofia da Sensação. Trad. Antônio Zuin, Fabio Durão, Francisco Fontanella e Mario Frungillo. Campinas: Unicamp, 2010.

VAIDHYANATHAN, Siva. **The Googlization of everything** (and why we should worry). Berkeley, Los Angeles: University of California Press, 2001.

VAZ, Henrique C. de Lima. **Escritos de Filosofia II: Ética e Cultura**. São Paulo: Loyola, 1993.

UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir**, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Paris, 1996. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por> Acessado em maio de 2015.

_____. **Padrões de competências em TIC para professores**. Paris, 2009. Disponível em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000156209_por Acessado em maio de 2017.

VYGOTSKI, Lev S. **Obras escolhidas**. Tomo IV. Trad. Lydia Kuper. Madrid: Visor, 1996.

ZANTEN, Agnés van. **Dicionário de Educação**. São Paulo: Editora Vozes, 2012.

ZUIN, Vânia G. & ZUIN, Antônio A.S. A formação no tempo e no espaço da Internet das Coisas. In: **Educação e Sociedade**, v.37, n.136, jun-set/2016, p.757-773.

ZUIN, Antônio A. S. **Cyberbullying contra professores: dilemas da autoridade dos educadores na era da concentração dispersa**. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

WEBER, Max. **Ética protestante e o espírito do capitalismo**. Trad. Irene de Q. F. Szmrecsanyi, Tamas J. M. K. Szmrecsanyi. São Paulo: Pioneira, 1997.

WERNET, Andreas. **Einführung in die Interpretationstechnik der objektiven Hermeneutik**. VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

AGAMBEM, G. **Que cos'è un dispositivo?** Roma: Nottetempo, 2006.

ANDERS, G., **L'Obsolescence de l'homme**. Sur l'âme à l'époque de la deuxième révolution industrielle. Tradução de Christophe David. Paris: Éditions Ivrea, 2002.

DOMINGOS, P. **O Algoritmo Mestre: como a busca pelo algoritmo de machine learning definitivo recriará nosso mundo**. São Paulo: Novatec, 2017.

DUCI, Juliana R. **Prejuízos Educacionais: a semiformação intensificada**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014.

_____. & LASTÓRIA, Luiz A. C. N. Metamorfoses da autoridade: apontamentos sobre a noção de autoridade na cultura hodierna. In: *Comunicações (UNIMEP/Methodista)*, v. 24, n. 1, 2017, p.223-235. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistasunimep/index.php/comunicacoes/article/view/2913/1927>> Acessado em maio de 2018.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, R. Esquematismo e Formação. In: *Educação e Sociedade*, v. 24, n. 83, pp.441-457, 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302003000200007&script=sci_abstract&tlng=pt> Acessado em junho de 2017.

GRUSCHKA, A. **Frieza burguesa e educação: a frieza como mal-estar moral da cultura burguesa na educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. (Coleção educação contemporânea).

HIRSCH, J. **Teoria materialista do Estado**. Rio de Janeiro: Revan, 2010.

KOSELLECK, R. **Crítica e crise: uma contribuição à patogênese do mundo burguês**. Trad. Luciana Villas-Boas Castelo-Branco. Rio de Janeiro: Editora da UERJ: Contraponto, 1999.