RESUMO
Este artigo analisa os impactos do excesso de estímulos digitais na educação contemporânea, inserida na sociedade da informação. Discute-se como esse cenário tem gerado uma crise de atenção, superficialidade no pensamento e desafios para a formação crítica dos sujeitos, agravados pela lógica da hiperconectividade e pela pressão por produtividade. Aborda-se o papel ambivalente das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), que, embora ampliem o acesso ao conhecimento, também provocam sobrecarga cognitiva, reduzem a capacidade de reflexão profunda e favorecem a manipulação informacional. Reflete-se sobre conceitos como demência digital, reducionismo, pós-verdade, modernidade líquida e esgotamento emocional nos ambientes educacionais.A análise se fundamenta nas contribuições de autores como Edgar Morin, Manfred Spitzer, Byung-Chul Han, Pedro Demo, Jan Assmann, Zygmunt Bauman e Hannah Arendt. Destaca-se a emergência do noopoder (Lazzarato, 2006), que atua de forma sutil sobre a atenção e a memória, intensificando a crise educacional. Argumenta-se que, diante desse panorama, torna-se urgente repensar a educação como um espaço ético de resistência à alienação e ao produtivismo, promovendo uma aprendizagem baseada na atenção plena, no pensamento complexo, na sensibilidade e no cuidado com a saúde mental. Educar, hoje, é resistir à cultura da rapidez e do simplismo, integrando as TIC de forma crítica e equilibrada.

PALAVRAS-CHAVE: educação contemporânea; sociedade da informação; atenção; pensamento crítico; tecnologias da informação; noopoder; modernidade líquida; pós-verdade.

ABSTRACT
This article analyzes the impacts of excessive digital stimuli on contemporary education within the framework of the information society. It examines how this environment has led to an attention crisis, shallow thinking, and challenges in developing critical individuals, exacerbated by hyperconnectivity and the pressure for constant productivity. The dual role of Information and Communication Technologies (ICT) is discussed: while they expand access to knowledge, they also contribute to cognitive overload, decrease the ability for deep reflection, and enable informational manipulation. The article reflects on concepts such as digital dementia, reductionism, post-truth, liquid modernity, and emotional exhaustion in educational settings.The analysis draws on the contributions of thinkers such as Edgar Morin, Manfred Spitzer, Byung-Chul Han, Pedro Demo, Jan Assmann, Zygmunt Bauman, and Hannah Arendt. It highlights the emergence of noopower (Lazzarato, 2006), a subtle form of control over attention and memory that intensifies the educational crisis. The article argues for the urgent need to rethink education as an ethical space of resistance to alienation and productivist logic, promoting learning grounded in deep attention, complex thinking, sensitivity, and mental health care. Today, to educate is to resist the culture of speed and simplification by integrating ICTs in a critical and balanced manner.

KEYWORDS: contemporary education; information society; attention; critical thinking; information technologies; noopower; liquid modernity; post-truth.

INTRODUÇÃO

A maneira como pensamos, aprendemos e nos relacionamos com o mundo tem passado por transformações intensas e aceleradas. Vivemos na chamada sociedade da informação, caracterizada pelo avanço contínuo das tecnologias da informação e comunicação (TIC), que transformam radicalmente nossas formas de acessar, produzir e interagir com o conhecimento. Nesse contexto, como destaca Assmann (2000), as TIC assumem um papel ativo na conformação das ecologias cognitivas, favorecendo experiências de aprendizagem complexas e colaborativas.
Imersos em um universo saturado de dados,

mensagens, imagens e sons, somos constantemente expostos a estímulos que, embora ampliem as possibilidades de conexão e aprendizado, também comprometem nossa capacidade de concentração e reflexão crítica. De acordo com Agrela (2023), neurocientista pós- doutor, o excesso de estímulos digitais interfere diretamente nas nossas funções cognitivas, impedindo o cérebro de alcançar níveis profundos de atenção e afetando a habilidade de pensar de maneira reflexiva. Esse cenário é evidente no Brasil, onde um estudo do Instituto Cactus (2024) revela que o consumo exagerado de redes sociais tem gerado altos índices de ansiedade, sobretudo entre os jovens.

Esses dados não são abstrações estatísticas: refletem o cotidiano de milhões de brasileiros que, ao tentarem acompanhar o ritmo frenético da informação, veem sua capacidade de aprender de forma significativa se esvaziar. Pedro Demo (2000) adverte que a produção de dados desconectados não gera, automaticamente, informação de qualidade; tampouco toda informação se converte, por si só, em conhecimento. O processo de transformação da informação em saber é relacional e humano, e não apenas técnico.

Ao mesmo tempo em que a hiperconectividade e a abundância de informações oferecem novas possibilidades de sociabilidade e desenvolvimento cognitivo, elas também impõem desafios éticos e políticos. Parte do que se apresenta como informação pode ocultar formas sutis de manipulação. Para Demo (2000), a desinformação pode ser intencional, fazendo parte da própria lógica da comunicação humana. A manipulação sistemática da informação, por meio de estratégias refinadas

— como ocorre no advertising —, pode provocar efeitos de embotamento intelectual, influenciando de maneira quase imperceptível os modos de pensar e agir.

As tecnologias, como ressalta Assmann (2000), deixaram de ser ferramentas neutras para se tornarem agentes ativos na construção do conhecimento. Elas passaram a exercer uma parceria cognitiva com o sujeito que aprende, coestruturando as formas de pensar, conhecer e viver no mundo. Essa mediação tecnológica, contudo, não é isenta de implicações filosóficas: a sofisticação técnica pode tanto expandir possibilidades quanto intensificar formas de alienação. Como alerta Demo (2000), a própria história da ciência mostra que os avanços do saber já foram usados, em muitos momentos, para fins de dominação e emburrecimento social.

Essa problemática dialoga com a crítica à razão instrumental, cuja insuficiência foi revelada pela expansão das linguagens digitais. Conforme Assmann (2000), a racionalidade técnico-científica precisa ser complementada por uma racionalidade crítico-reflexiva, capaz de lidar com a complexidade e a ambivalência do mundo contemporâneo. Nesse sentido, as TIC tornaram-se elementos constituintes — e até instituidores — das formas pelas quais percebemos e organizamos a realidade.

A inteligência, como aponta Demo (2000), reside justamente na habilidade de lidar com as ambiguidades da informação. Aprender é, sobretudo, desenvolver a capacidade de pensar de forma crítica, indo além das lógicas lineares e previsíveis, pois nem o conhecimento nem a vida seguem caminhos retilíneos.

Na era da "modernidade líquida", conceito proposto por Zygmunt Bauman (2001) para descrever a fluidez das relações sociais e institucionais, surgem novas formas de controle e produção de subjetividades. Gilles Deleuze e Michel Foucault descrevem a transição das antigas sociedades disciplinares para as chamadas "sociedades de controle", em que os dispositivos reguladores se tornam mais sutis e difusos. Nesse contexto, Saraiva e Veiga-Neto (2009) analisam o surgimento do noopoder, conceito de Lazzarato (2006), que atua modulando os cérebros, capturando a atenção e a memória, operando por meio do desejo e da exemplaridade. Esse tipo de poder, ao mesmo tempo sutil e eficaz, contribui para o esvaziamento da função tradicional da escola como principal espaço de formação subjetiva.

Diante desse cenário, torna-se urgente repensar o papel da educação. Somos mais do que consumidores de conteúdo: para mantermos a saúde mental e a capacidade crítica, é essencial criar espaços de pausa, escuta, respiração e pensamento. A crise educacional, como reflete Hannah Arendt (2005), está profundamente ligada à crise

política moderna. Para ela, a função da escola é apresentar às novas gerações o mundo como ele é — e não as instruir sobre como viver nele. Práticas pedagógicas que substituem o conhecimento pela simples execução de tarefas ou pelo treinamento de habilidades práticas representam, segundo a análise do pensamento de Arendt (2005), uma renúncia à responsabilidade educacional por parte dos adultos.

Por fim, como ressaltam Pedro Demo (2000) e Saraiva e Veiga-Neto (2009), preservar um ambiente crítico e autocrítico é essencial para enfrentar os desafios da sociedade da informação. A crise educacional deve ser compreendida não como um colapso, mas como uma oportunidade para retornar às questões fundamentais e fortalecer o pensamento crítico. Enfrentar a ambivalência da informação e do conhecimento é, portanto, um desafio incontornável — e uma tarefa urgente.

A CRISE DA ATENÇÃO

A crise da atenção não é apenas um conceito teórico ou abstrato; ela se manifesta diretamente no cotidiano contemporâneo. Em uma sociedade onde a tecnologia se infiltra em todos os aspectos da vida, a atenção tornou-se um recurso escasso — uma verdadeira moeda rara. Para muitos, é difícil manter-se engajado por mais de dez minutos em uma tarefa sem ser interrompido por notificações ou pela tentação de checar o celular. Dados recentes reforçam essa percepção. A pesquisa de Mark (2023) aponta que o tempo médio de concentração em uma tarefa, que era de 2,5 minutos em 2004, caiu para apenas 47 segundos em 2021. Esse declínio evidencia uma mudança profunda na nossa relação com o tempo e com a informação, revelando um cenário onde a fragmentação da atenção compromete não apenas a produtividade, mas também o bem-estar psíquico.

Essa crise afeta de forma particularmente intensa os jovens, mais expostos à dinâmica digital. Segundo estudos da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2022), transtornos mentais como a ansiedade atingem uma parcela significativa da população adolescente em escala global — e muitos desses casos estão diretamente associados ao uso excessivo de dispositivos tecnológicos e à constante exposição a estímulos informacionais.

Esse cenário está inserido na lógica da sociedade da informação, marcada pela abundância de dados e pela facilidade de acesso a conteúdo por meio de tecnologias de baixo custo. Para Assmann (2000), vivemos um tempo em que superamos a escassez de informação, mas nos vemos mergulhados em um excesso que nos sobrecarrega. É como se estivéssemos soterrados por uma avalanche de estímulos sobre os quais já não temos controle.

As tecnologias digitais não operam mais apenas como ferramentas passivas; elas passaram a compor ativamente nossas ecologias cognitivas. Ampliam o potencial intelectual, criam possibilidades de aprendizagem colaborativa e complexa, e transformam as formas de conhecer. No entanto, essa ampliação também carrega uma ambivalência: a mesma informação que pode educar também pode desinformar. A manipulação informacional — muitas vezes presente em estratégias de marketing e publicidade — atua sobre nossas motivações e desejos, simulando liberdade enquanto, na verdade, constrói coerções sutis. Mesmo todo processo informativo sendo seletivo e interpretativo por natureza, o problema reside no grau excessivo de manipulação presente em determinados discursos.

A gravidade da crise da atenção pode ser compreendida também à luz das transformações da modernidade. Bauman (2001) descreve a passagem de uma modernidade sólida, estruturada e durável, para uma modernidade líquida, onde a instabilidade e a impermanência tornaram-se constantes. Nesse novo cenário emergem as sociedades de controle, que sucedem as sociedades disciplinares e operam por meio das tecnologias de informação, modulando comportamentos e desejos.

Um conceito fundamental nesse processo é o de noopoder, formulado por Lazzarato (2006). Trata-se de um poder que atua no plano cognitivo, modulando atenção, memória e desejo. Ao contrário de formas coercitivas tradicionais, esse poder é sutil, positivo e onipresente. Ele funciona pelo exemplo e busca moldar subjetividades a partir da

ativação do desejo, tendo como alvo não mais o corpo físico, mas a "alma", entendida como a vida interior e as memórias.

Esse novo arranjo tem implicações diretas na educação. A escola, que antes se sustentava sobre a ética do adiamento da recompensa e do investimento no longo prazo, vê hoje sua centralidade questionada. As tecnologias atravessam o espaço escolar e apresentam repertórios alternativos de valores e comportamentos. O tempo educacional também se transforma: o foco no futuro dá lugar à lógica da satisfação imediata, característica da temporalidade líquida. Pedagogias que priorizam o interesse momentâneo dos alunos — muitas vezes artificialmente induzido — podem estar em sintonia com esse novo tempo. O universo do consumo e da mídia, regido pela instantaneidade e pelo noopoder, infiltra-se cada vez mais no ambiente escolar.

Diante disso, enfrentar a crise da atenção exige mais do que estratégias pontuais para melhorar a concentração individual. É necessário compreender as mudanças profundas que estão em curso na sociedade e nas formas de subjetivação. A verdadeira inteligência contemporânea está em saber lidar com a ambivalência da informação, mantendo uma postura crítica e autônoma diante de um mundo saturado por dados, estímulos e formas de controle invisíveis.

Entre a Complexidade e o Simplismo: Educação, Tecnologia e a Crise Contemporânea

Vivemos em uma era marcada pela aceleração do tempo, pela busca constante por respostas rápidas e pela valorização de soluções simplificadas. Questões complexas da vida cotidiana são frequentemente tratadas por meio de vídeos curtos, postagens limitadas ou aplicativos que prometem soluções imediatas. Esse modelo, embora prático, compromete a capacidade de compreender a realidade em sua profundidade e complexidade, afetando especialmente os processos educativos.

Segundo Edgar Morin (2014), a vida é tecida por interconexões e múltiplas dimensões, exigindo um pensamento complexo que reconheça e articule diferentes perspectivas. Contudo, a cultura contemporânea privilegia a simplificação, o que gera riscos epistemológicos e pedagógicos significativos. No campo educacional, essa tendência manifesta-se na valorização de respostas imediatas em detrimento da construção crítica e reflexiva do conhecimento, impactando negativamente a formação de sujeitos autônomos e conscientes.

Bauman (2001) caracteriza a sociedade atual como “modernidade líquida”, definida por instabilidade e impermanência. A abundância de dados característica da sociedade da informação não garante, por si só, compreensão profunda. Pelo contrário, pode gerar sobrecarga cognitiva e desorientação. A constante exposição às tecnologias digitais, especialmente entre os mais jovens, tem sido associada a prejuízos na saúde mental e nas funções cognitivas, como memória, raciocínio e criatividade, como alerta Spitzer (2018) em Demência Digital.

A dificuldade de concentração e a crescente impaciência observadas em sala de aula relacionam-se a essas mudanças culturais e tecnológicas. O relatório FGVcia (2024) e estudos de Lazzarato (2006) sobre o conceito de noopoder ilustram como as tecnologias digitais atuam diretamente sobre a cognição, moldando desejos, atenção e memória. Trata-se de uma forma sutil e eficaz de poder, que opera positivamente, via exemplo, ampliando seu alcance por meio das novas mídias.

Nesse cenário, as tecnologias não são meros instrumentos neutros, mas estruturas ativamente envolvidas na formação das ecologias cognitivas e na própria constituição do sujeito.

Pedro Demo (2000) também ressalta a ambivalência da informação: ela pode tanto servir à emancipação quanto à dominação. A publicidade e outros mecanismos informacionais agem subliminarmente, promovendo coerções travestidas de escolhas livres. A manipulação informacional, quando não percebida criticamente, transforma- se em desinformação, dificultando a construção de um conhecimento genuinamente crítico.

A escola, tradicionalmente associada à ética do adiamento da satisfação, hoje opera sob uma lógica de temporalidade fragmentada. Abordagens pedagógicas que priorizam o interesse momentâneo dos estudantes, muitas vezes estimulado artificialmente, podem reforçar essa lógica imediatista, contribuin-

do para a superficialidade do aprendizado. Conforme alerta Arendt (2000), a crise educacional é um problema político de primeira magnitude. A escola deve ser um espaço de transição entre o lar e o mundo, oferecendo estrutura e preparando as novas gerações para a responsabilidade pública. Ao privilegiar exclusivamente a subjetividade da criança ou ao substituir o ensinar pelo fazer, corre-se o risco de negligenciar o papel formativo dos adultos e promover uma infantilização generalizada.

No debate sobre as tecnologias na educação, confrontam-se visões instrumentalistas, que consideram a tecnologia um meio neutro, e deterministas, que a veem como estruturante das práticas sociais e culturais. Feenberg (2003) observa que muitas abordagens contemporâneas tendem ao otimismo tecnológico, especialmente aquelas ancoradas no construtivismo, que destacam os potenciais das ferramentas digitais para a aprendizagem colaborativa e personalizada. No entanto, tais visões frequentemente desconsideram os efeitos colaterais da captura da atenção e da fragmentação cognitiva.

Bastos Filho (2006) distingue o reducionismo metodológico — útil para tornar acessíveis aspectos da realidade — do reducionismo epistemológico e filosófico, que empobrece o entendimento ao hierarquizar saberes e excluir perspectivas. Ele propõe uma postura emergentista, que reconhece a irredutibilidade dos níveis de descrição do real, sendo mais adequada para lidar com a complexidade do mundo contemporâneo.

Diante desse panorama, o desafio atual da educação não se resume a restringir o uso das tecnologias, mas em integrá-las de forma crítica, equilibrada e consciente. É necessário preparar os estudantes para usufruírem das inovações tecnológicas sem se tornarem reféns de seus riscos. Para isso, deve-se valorizar o pensamento crítico, a autonomia intelectual e a resistência às formas sutis de controle cognitivo. Enfrentar a complexidade, como propõe Morin, é fundamental para educar sujeitos capazes de viver com liberdade, discernimento e responsabilidade em um mundo cada vez mais instável e interconectado.

A simplificação excessiva do mundo: reducionismo, pós-verdade e seus reflexos na educação

Como citado anteriormente, a era da informação trouxe uma abundância de dados e possibilidades de conexão, mas também uma nova forma de fragilidade: a dificuldade de lidar com a complexidade. Neppo (2021) aponta que vivemos sob a lógica do reducionismo, tendência que transforma fenômenos densos e multifacetados em explicações rasas e apressadas. Nas redes sociais, esse processo é potencializado, pois fatos e opiniões se misturam em um fluxo contínuo de discursos emocionais e pouco críticos. Nesse ambiente, as crenças pessoais frequentemente prevalecem sobre os fatos objetivos, fenômeno característico da pós-verdade. Tal contexto ameaça a formação de sujeitos críticos, pois os empurra para interpretações simplificadas e confortáveis da realidade.

Zygmunt Bauman(2001) já indicava que, na modernidade líquida, a fluidez das relações e dos referenciais sustenta essa busca por respostas imediatas e descomplicadas. A "sociedade da informação", apesar de seu nome promissor, frequentemente resulta em saturação cognitiva — um estado em que a superabundância de dados inibe a reflexão, o raciocínio complexo e a elaboração crítica. A "captura da atenção", conceito de Lazzarato (2006), emerge aqui como uma forma sofisticada de poder: o noopoder. Que como já foi observado, trata-se de uma força que atua diretamente sobre a memória, os desejos e os processos cognitivos, moldando subjetividades e modos de conhecer. As tecnologias digitais, longe de serem neutras, operam como agentes ativos na constituição das ecologias cognitivas, favorecendo o consumo rápido de conteúdos em detrimento de um engajamento profundo com o conhecimento.

Pedro Demo (2000) complementa essa análise ao afirmar que a informação é ambivalente por natureza e que a desinformação pode ser um de seus objetivos intencionais. A manipulação das motivações individuais, comum na publicidade e nas mídias, participa da constituição de um ambiente coercitivo, ainda que disfarçado de liberdade de escolha. A economia da informação, estruturada por lógicas mercadológicas, reforça esse panorama: a “verdade” passa a ser aquilo que melhor se vende. Nesse contexto, o conheci-

mento deixa de ser emancipador e pode tornar- se um instrumento colonizador, controlando subjetividades em vez de libertá-las.

Na educação, esses fenômenos provocam efeitos preocupantes. Como já explorado anteriormente, Hannah Arendt (2005) considera a crise educacional um problema político de primeira grandeza, relacionado à erosão da autoridade e à fragilidade das instituições formadoras. Para ela, abordagens pedagógicas que se concentram apenas nas experiências individuais da criança, sem apresentar o mundo em sua alteridade e complexidade, resultam em uma infantilização do ensino. A escola, reduzida a espaço de socialização ou treinamento técnico, perde sua função de transição entre o lar e o mundo público — espaço em que se deveria cultivar o pensamento crítico, ético e autônomo.

A fragilidade das práticas educativas também é reforçada pela precarização da formação docente, que muitas vezes prioriza metodologias de ensino sem assegurar domínio epistemológico sólido. Como afirma Demo (2000), é preciso desenvolver a inteligência para lidar com a ambivalência da informação e manter um ambiente crítico e autocrítico que resista à manipulação e ao reducionismo. Aqui, torna-se fundamental distinguir entre o reducionismo metodológico — útil e legítimo em processos investigativos — e o reducionismo epistemológico e filosófico, que empobrece o conhecimento ao hierarquizar saberes e limitar a complexidade do pensamento.

Portanto, o combate à simplificação excessiva do mundo exige uma revalorização do pensamento crítico na educação, que vá além da instrumentalização tecnológica e da formação de habilidades práticas. É necessário enfrentar a complexidade com abertura, coragem e responsabilidade, reconhecendo que o saber não é neutro, mas disputado, e que educar é, acima de tudo, um ato político. Como nos alerta Arendt (2005), a crise pode ser uma oportunidade para retomar as perguntas fundamentais — aquelas que nos impulsionam a pensar e a agir eticamente em um mundo cada vez mais ambíguo e desafiador.

A TIRANIA DA POSITIVIDADE E O ESGOTAMENTO NO AMBIENTE EDUCACIONAL

O filósofo sul-coreano radicado na Alemanha, Byung-Chul Han, oferece uma lente potente para compreendermos por que, em plena era da informação e da hiperconectividade, nos sentimos tão esgotados — e como essa sensação de exaustão impacta a educação. Em sua obra A sociedade do cansaço, Han (2015) afirma:

A sociedade do século XXI não é mais a sociedade disciplinar, mas uma sociedade de desempenho. Também seus habitantes não se chamam mais 'sujeitos de obediência', mas sujeitos de desempenho e produção. São empresários de si mesmos. No lugar de 'proibição', 'mandamento' ou 'lei', entram 'projeto', 'iniciativa' e 'motivação'. A sociedade disciplinar é dominada pelo 'não'; sua negatividade gera loucos e delinquentes. A sociedade do desempenho, ao contrário, produz depressivos e fracassados (HAN, 2015).

Esse novo paradigma impõe uma exigência de produtividade constante, sob a aparência de liberdade e autonomia. O excesso de "positividade", projetos e metas pessoais gera uma pressão social silenciosa, internalizada, que transforma o sujeito em seu próprio explorador. A lógica da auto exploração leva à exaustão física e emocional, principalmente no contexto educacional, onde os estudantes são incentivados a performar continuamente, a produzir resultados, muitas vezes em detrimento da reflexão e da saúde mental.

O combate ao ócio, a obsessão por acertos imediatos e a glorificação da hiperatividade intelectual acabam gerando sujeitos que "produzem mais, mas refletem menos". O espaço do silêncio, da dúvida, da pausa e da crítica é sufocado por uma lógica produtivista. Como destaca Han (2015), a sociedade do cansaço não suporta mais o negativo. Tudo deve ser leve, fácil, digestível – e é exatamente isso que empobrece a educação.

Essa realidade já se expressa de forma concreta nos dados: segundo pesquisa da Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (2023), 61% dos universitários brasileiros relataram sintomas da síndrome de burnout. Esse dado evidencia a urgência de repensar práticas educativas que priorizem

não apenas o rendimento acadêmico, mas também o cuidado, o tempo da escuta, a complexidade e o bem-estar integral dos sujeitos que aprendem.

CONCLUSÃO

A partir das reflexões apresentadas, concluímos que a educação contemporânea enfrenta um desafio significativo: promover uma aprendizagem que ultrapasse a superficialidade e a velocidade com que as informações são disseminadas. Em um cenário no qual a atenção é fragmentada e a complexidade muitas vezes descartada, educar vai além de simplesmente transmitir conteúdo. Trata-se de um ato de resistência, que nos convoca a refletir profundamente, a buscar momentos de silêncio e a fomentar o pensamento crítico. O futuro da educação deve ser orientado por uma urgência ética e formativa: preparar cidadãos capazes de pensar de maneira autônoma, sensível e responsável diante das contradições do mundo atual. Isso requer um ambiente que acolha a complexidade, rejeite respostas fáceis e favoreça a construção de conhecimento com base na experiência e na reflexão ativa.

Como destacado por Hannah Arendt (2005), a crise educacional está intrinsecamente ligada à crise política moderna e à fragilidade da autoridade legítima. A escola, nesse contexto, deve assumir seu papel como espaço de transição entre gerações, apresentando o mundo às crianças e assegurando tanto sua continuidade quanto sua transformação. Trata-se de ir além do pragmatismo imediato, promovendo um encontro real com a realidade e com a responsabilidade de habitá-la.

As tecnologias da informação e comunicação, conforme discutido, têm potencial para enriquecer o processo educativo ao favorecer aprendizagens colaborativas e significativas. No entanto, também impõem riscos: a exclusão digital, a manipulação das ideias e a passividade diante da avalanche de dados. A integração crítica dessas ferramentas deve contribuir não apenas para a mediação do conhecimento, mas para o fortalecimento da capacidade de lidar com a incerteza e de desenvolver uma memória crítica e vivencial.

Dessa forma, a educação se afirma como um campo de resistência às formas de dominação simbólica e à simplificação do saber. Inspirados por Arendt, compreendemos o momento atual como uma oportunidade para resgatar questões fundamentais e construir espaços educativos que ultrapassem o simples "aprender a aprender", preparando os sujeitos para uma atuação consciente e transformadora.

Por fim, diante das crises e mutações em curso, a promoção de uma sensibilidade solidária e do cuidado com o mundo comum torna-se essencial. As políticas culturais, ao fomentar o sentimento de pertencimento e autoestima coletiva, podem contribuir decisivamente para a sustentabilidade e a recriação de uma esfera pública comunicante. Investir na formação humana — que compreende saúde, cultura, lazer e informação — é uma estratégia fundamental para assegurar um futuro mais justo e comprometido com as próximas gerações.

REFERÊNCIAS

ABREU AGRELA, Fabiano de. A chave para a inteligência e o sucesso. YouTube, 10 mar. 2025. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=- lWkM_X-oSE&t=1s. Acesso em: 12 mar. 2025.

ANDES-SN. Pesquisa nacional sobre saúde mental nas universidades. PUC. São Paulo, 2023.

ARENDT, Hannah. A condição humana. 7 ed. São Paulo: Forense Universitária, 1995.

ARENDT, Hannah. Entre o passado e o futuro. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ASSMANN, Hugo. A metamorfose do aprender na sociedade da informação.

SciELO Brasil, ago. 2000.

ASSMANN, Hugo; MO SUNG, Jung. Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança. Petrópolis: Vozes, 2000.

BASTOS FILHO, Jenner Barreto. Não reduzindo o reducionismo. Cadernos Brasileiros de

Ensino de Física, v. 23, n. 2, p. 288-290, ago. 2006.
BASTOS FILHO, Jenner Barreto. Reducionismo: uma abordagem epistemológica. Maceió: Editora da Universidade Federal de Alagoas, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. Modernidade e ambivalência. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

CÉSAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André. Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 823-837, set./dez. 2010.

DELEUZE, Gilles. Conversações. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.MyBib+6Blog da Mettzer+6Ache Concursos+6

DELEUZE, Gilles. Foucault. São Paulo: Brasiliense, 1988.

DEMO, Pedro. Ambivalências da sociedade da informação. SciELO Brasil, ago. 2000.

DEMO, Pedro. Certeza da incerteza: ambivalências do conhecimento e da vida. Brasília: Plano, 2000.

DEMO, Pedro. Metodologia do conhecimento científico. São Paulo: Atlas,
2000.

FARIA, H. (Org.). Seminário Desenvolver-se com Arte. São Paulo: Instituto Pólis, 1999.

FEENBERG, Andrew. O que é a filosofia da tecnologia? In: NEDER, Ricardo

T. (org.). A teoria crítica de Andrew Feenberg: racionalização, democracia, poder e tecnologia. 2. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2013.

FEENBERG, Andrew; MISa, Thomas J.; BREY, Philip; (org.). Modernity and technology. Massachusetts: MIT Press, 2003.

FGVcia. Panorama do uso de TI no Brasil. São Paulo, 2024. Disponível em: https://eaesp.fgv.br/sites/eaesp.fgv.br/files/u68/pesti-fgvcia-2024_0.pdf. Acesso em: 03 mar. 2025. PUC-SP
FOUCAULT, Michel. Em defesa da sociedade. São Paulo: Martins Fontes,
1999.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. Nascimento da biopolítica. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. Segurança, território, população. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir. 3 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1984.

HAN, Byung-Chul. Sociedade do cansaço. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.

IFLA. How to spot fake news. Haia: International Federation of Library Associations and Institutions, 2017.

Instituto Cactus; Vozes da Educação. Mapeamento de práticas de saúde mental nas escolas. Garanhuns, 2024.

LAZZARATO, Maurizio. As revoluções do capitalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.UNESC+10YouTube+10YouTube+10

LAZZARATO, Maurizio; NEGRI, Antonio. Trabalho imaterial e subjetividade. In: LAZZARATO, Maurizio; NEGRI, Antonio. Trabalho imaterial. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 25-42.

MARK, Gloria. Attention span: a groundbreaking way to restore balance, happiness and productivity. Hanover Square Press, 2023.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2000.

NEPPO, Bruno. O poço de Tales e o reducionismo. YouTube, 16 dez. 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ABdVCQaugH4&t=385s. Acesso em: 28 fev. 2025.Blog da Mettzer
PEIXOTO, Joana; ARAÚJO, Cláudia Helena dos Santos. Tecnologia e educação: algumas

considerações sobre o discurso pedagógico contemporâneo. Educação & Sociedade, Campinas, v. 33, n. 118, mar. 2012.

SARAIVA, Karla; VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea. Educação & Realidade, v. 34, n. 2, p. 187-201, mai./ago. 2009.

SENNETT, Richard. A cultura do novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record,
2006.

SPITZER, Manfred. Demência digital. Barcelona: Ediciones B, 2018.

VEIGA-NETO, Alfredo. As duas faces da moeda: heterotopias e "emplazamientos" curriculares. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 45, p. 249- 264, jun. 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas de governo... In: RAGO, M.; ORLANDI, L. B. L.; VEIGA-NETO, A. (Orgs.). Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-34.

VEIGA-NETO, Alfredo; MORAES, Antônio Luiz de. Disciplina e controle na escola: do aluno dócil ao aluno flexível. In: Resumos do IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares. Florianópolis: UFSC, 2008. p. 343.

VECCHIATTI, Karin. Três fases rumo ao desenvolvimento sustentável: do reducionismo à valorização da cultura. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 18,
n. 3, set. 2004.