

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS, DEPARTAMENTO DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DANIELE SAVIETTO

**EDUCAÇÃO MIDIÁTICA CRÍTICA: COMBATE À
DESINFORMAÇÃO SISTÊMICA NA ERA DA
ECONOMIA DA ATENÇÃO E DO CAPITALISMO DE
VIGILÂNCIA**

SÃO CARLOS -SP

2025

DANIELE SAVIETTO

**EDUCAÇÃO MIDIÁTICA CRÍTICA: COMBATE À DESINFORMAÇÃO SISTÊMICA NA
ERA DA ECONOMIA DA ATENÇÃO E DO CAPITALISMO DE VIGILÂNCIA**

Tese apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação, ao
Departamento de Educação da
Universidade Federal de São Carlos,
para obtenção do título de doutor em
educação.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Roberto Gomes

São Carlos-SP
2025

FICHA CATALOGRÁFICA

Educação Midiática Crítica: Combate à Desinformação Sistêmica na Era da Economia da Atenção e do Capitalismo de Vigilância / Daniele Savietto -- 2025.

443

f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos,
campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Dr. Luiz Roberto Gomes

Banca Examinadora: Dr. Antonio A. Soares Zuin, Dr. Ari

Fernando Maia, Dra. Juliana Rossi Duci

Bibliografia

1. Educação midiática crítica. 2. Desinformação sistêmica. 3. Teoria crítica. I. Savietto, Daniele. II. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

■
■

Folha de aprovação

Assinatura dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Doutorado da candidata Daniele Savietto , realizada em 29/08/2025:

Documento assinado digitalmente
 **LUIZ ROBERTO GOMES**
Data: 04/12/2025 15:55:17-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Luiz Roberto Gomes
Universidade Federal de São Carlos

Prof. Dr. Antonio A. Soares Zuin
Universidade Federal de São Carlos

Prof. Dr. Ari Fernando Maia
UNESP

Prof. Dr. Daniel Mill
Universidade Federal de São Carlos

Profa. Dra. Juliana Duci
UFABC

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho às minhas filhas, Sarah e Luísa, minha maior ambivalência. Se não fosse o medo de ser “apenas mãe”, (pensamento ridículo que às vezes me assombra), eu nunca teria coragem para iniciar o doutorado. E, se não fosse o medo de ser inerte enquanto elas crescem num mundo permeado por discursos de ódio, num labirinto capitalista de redes de informação, (e desinformação), criados por uma tecnologia nada neutra, eu nunca teria concluído.

AGRADECIMENTO

Agradeço às minhas filhas por aceitarem uma mãe que esteve uma boa parte do tempo, trabalhando no computador. Agradeço a minha mãe, Marli, que sempre foi rede de apoio e nunca limitou meus horizontes. Ao meu pai, Jef, que, ao ser um clássico dos anos 1990, brigava pelas notas boas e me levava passar tardes na biblioteca. Ao meu irmão Fe e irmã Gabi, que me acham inteligente, fazendo com que eu queria enganá-los um pouco mais. Agradeço a vó Maria (sorte de quem tem ou teve uma avó Maria) e ao vô Alfredo, que não estão mais aqui, mas que durante a parte mais importante da minha trajetória acadêmica, minha infância e adolescência, me levaram pela mão. Agradeço a vó Rute que me instigou a ser minha melhor versão. Agradeço à tia Marlene e ao tio Décio que sempre foram inspirações. Agradeço ao privilégio de ser cercada de amor, pela família de sangue e de coração, sem a qual já teria desistido do mundo. Agradeço aos meus colegas de sala e aos professores com quem tive o prazer de aprender, trancada em casa, deixando uma pandemia um pouco menos temerosa. Agradeço ao meu orientador, professor Luiz, pela dedicação, compreensão e paciência, me acompanhando desde o processo seletivo. Agradeço aos professores Tony e Ari que trouxeram uma rica e fundamental contribuição na minha qualificação. Minha amiga Ana que topou revisar minha péssima ABNT. Agradeço ao próprio programa, à Universidade Pública, a CAPES, a possibilidade de estudar, de questionar, de errar e começar de novo. Agradeço, sobretudo, a chance de participar de algo que me parece maior: esse processo silencioso e coletivo que, fio por fio, costura pedaços de ciência. Por fim, agradeço, em anos tão difíceis, a oportunidade de estudar, e, principalmente, a liberdade de não me calar.

“Deixar o Google organizar todas as informações do mundo faz tanto sentido quanto deixar a Halliburton lidar com todo o petróleo do planeta” (Morozov, 2018, pg.28)

RESUMO

Esta tese propõe e fundamenta a concepção de educação midiática crítica como resposta estrutural à desinformação sistêmica, entendida não como desvio ocasional, mas como fenômeno funcional ao capitalismo de vigilância e à racionalidade instrumental que organiza as plataformas digitais. Diferencia-se de noções como alfabetização midiática, educomunicação ou modelos por competências ao defender a educação midiática crítica como categoria própria, ancorada em fundamentos ético-políticos e em uma crítica das estruturas de poder informacional. Fundamentada na Teoria Crítica da Sociedade (especialmente Adorno, Horkheimer, Benjamin e Marcuse), a pesquisa mobiliza os conceitos de semiformação e vida danificada para explicar a vulnerabilidade dos sujeitos a narrativas manipuladoras em um ambiente digital que reforça uma formação técnica, adaptativa e acrítica. O objetivo central é analisar, em perspectiva teórica e documental, de que modo práticas formativas críticas podem capacitar cidadãos a resistir às lógicas algorítmicas, à economia da atenção e à manipulação simbólica que atravessam o ecossistema informacional contemporâneo. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa, teórica e analítica, baseada em revisão bibliográfica e análise documental de políticas públicas e programas de educação midiática no Brasil, na Finlândia e no Reino Unido, tendo as formulações da UNESCO como referência adicional. Os resultados indicam que, embora documentos como a BNCC e a Estratégia Brasileira de Educação Midiática representem avanços, permanecem desafios estruturais, tais como desigualdades regionais, fragilidade da coordenação federativa e lacunas na formação docente. Conclui-se que apenas uma educação midiática crítica, capaz de desnaturalizar as tecnologias, problematizar os algoritmos e ler a desinformação como expressão das assimetrias de poder do capitalismo de vigilância, pode reconstruir o vínculo entre educação, emancipação e democracia. Isso demanda políticas públicas robustas, investimento continuado na formação crítica de educadores e uma articulação intersetorial que reconheça a educação midiática crítica como direito humano e como instrumento de resistência à desinformação sistêmica.

Palavras-chave: desinformação sistêmica; educação midiática crítica; cidadania digital; economia da atenção; capitalismo de vigilância, teoria crítica.

ABSTRACT

This thesis proposes and substantiates the concept of critical media education as a structural response to systemic disinformation, understood not as an occasional deviation but as a phenomenon that is functional to surveillance capitalism and the instrumental rationality that shapes digital platforms. It differs from notions such as media literacy, educommunication or competence-based models by defending critical media education as a distinct category, anchored in ethical-political foundations and in a critique of informational power structures. Grounded in the Critical Theory of Society (especially Adorno, Horkheimer, Benjamin and Marcuse), the research mobilises the concepts of semiformation and damaged life to explain the vulnerability of subjects to manipulative narratives in a digital environment that reinforces a technical, adaptive and uncritical form of education. The central objective is to analyse, from a theoretical and documentary perspective, how critical formative practices can enable citizens to resist algorithmic logics, the attention economy and symbolic manipulation that permeate the contemporary informational ecosystem. Methodologically, this is a qualitative, theoretical and analytical study, based on a literature review and documentary analysis of public policies and media education programmes in Brazil, Finland and the United Kingdom, with UNESCO's formulations as an additional reference. The results indicate that, although documents such as the National Common Curricular Base (BNCC) and the Brazilian Media Education Strategy represent important advances, structural challenges remain, such as regional inequalities, fragile federative coordination and gaps in teacher education. The thesis concludes that only a critical media education capable of denaturalising technologies, problematising algorithms and reading disinformation as an expression of the power asymmetries of surveillance capitalism can rebuild the link between education, emancipation and democracy. This requires robust public policies, continuous investment in the critical training of educators and intersectoral coordination that recognises critical media education as a human right and as an instrument of resistance to systemic disinformation.

Keyword: systemic disinformation; critical media education; digital citizenship; attention economy; surveillance capitalism; critical theory.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Principais Iniciativas para Educação Midiática.

Tabela 2: Metas de Competências Digitais.

Tabela 3: Tabela comparativa das políticas públicas.

Tabela 4: Tabela comparativa da integração curricular.

Tabela 5: Tabela comparativa dos procedimentos curriculares .

Tabela 6: Tabela comparativa da inclusão digital.

Tabela 7: Tabela comparativa do combate à desinformação.

Tabela 8: Tabela comparativa dos desafios à luz da teoria crítica.

Tabela 10: Educação Midiática Tradicional × Educação Midiática Crítica

Tabela 11 – Eixos Formativos da Educação Midiática Crítica

Tabela 12: Checkpoints para instrumentos de avaliação e orientação das políticas públicas

Tabela 13: Eixos Formativos da Educação Midiática Crítica

Tabela 14: Políticas Públicas de Educação Midiática

LISTA DE ABREVIATURAS

AI	Inteligência Artificial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CETIC	Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação
COVID-19	Doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2
DCMS	Digital, Culture, Media and Sport
DEC	Declaração
EAVI	European Association for Viewers Interests
EDMO	European Digital Media Observatory
EUA	Estados Unidos da América
GPT-3	Generative Pre-trained Transformer 3
HDI	Índice de Desenvolvimento Humano (Human Development Index)
LGBT+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros e outros
MIL	Media and Information Literacy
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
PNED	Plano Nacional de Educação Digital
SEO	Search Engine Optimization
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UE	União Europeia
UK	Reino Unido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Print screen da interface do Mapeamento Interativo de Iniciativas de Educação Midiática

Figura 2 - Print screen da interface do Mapeamento Interativo de Iniciativas de Educação Midiática

Figura 3 - Print screen da interface do Mapeamento Interativo de Iniciativas de Educação Midiática

Figura 4 - Print screen da interface do Mapeamento Interativo de Iniciativas de Educação Midiática

Figura 5 - Print screen da interface do Mapeamento Interativo de Iniciativas de Educação Midiática

Figura 6 - CEO of Meta and Facebook Mark Zuckerberg, Lauren Sanchez, Amazon founder Jeff Bezos, Google CEO Sundar Pichai and Tesla and SpaceX CEO Elon Musk

SUMÁRIO

SUMÁRIO	12
1 INTRODUÇÃO	14
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	22
2.1 TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE: ADORNO, HORKHEIMER E A INDÚSTRIA CULTURAL	28
2.2 Sociedade da Informação e da Tecnologia	49
2.3 Tecnopolíticas e capitalismo de vigilância	60
3. DESINFORMAÇÃO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA	72
3.2 GOOGLE, ARQUITETURA DAS MÍDIAS SOCIAIS, BOLHAS INFORMACIONAIS E PERSONALIZAÇÃO ALGORÍTMICA	85
3.3 INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: BOOTS E DEEPPAKES	107
3.5 - MÍDIAS SOCIAIS E DESINFORMAÇÃO - ESTUDOS DE CASO	123
3.6 - UM OLHAR CRÍTICO SOBRE OS SISTEMAS DE DESINFORMAÇÃO	131
3.7 DESINFORMAÇÃO SISTÊMICA: PROVENIÊNCIA, DELIMITAÇÃO E ESTRUTURA CONCEITUAL	147
4. EDUCAÇÃO MIDIÁTICA COMO RESPOSTA À DESINFORMAÇÃO	153
4.1 EVOLUÇÃO HISTÓRICA E CONCEITUAL DA EDUCAÇÃO MIDIÁTICA	154
4.2 – EDUCAÇÃO MIDIÁTICA NA CULTURA DIGITAL: DESAFIOS E IMPACTOS DA ERA ALGORÍTMICA	163
4.3 – EDUCAÇÃO SOBRE AS MÍDIAS E DIVERSIDADE DE GRAMÁTICAS	171
4.4 O PAPEL DA EDUCAÇÃO MIDIÁTICA NO COMBATE À DESINFORMAÇÃO	182
5. PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO MIDIÁTICA NO BRASIL	209
5.1 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E DOCUMENTOS REGULADORES FEDERAIS	210
5.2 AÇÕES PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO MIDIÁTICA NO BRASIL	226
5.3 Documentos normativos brasileiros e o combate à desinformação	236
5.4 - Perspectiva crítica sobre os programas de educação midiática apresentados	245
6- REFLEXÕES INTERNACIONAIS SOBRE EDUCAÇÃO MIDIÁTICA	257
6.1 - PANORAMA EUROPEU	260
6.2 - REINO UNIDO	272
6.3 FINLÂNDIA	281
7 - EDUCAÇÃO MIDIÁTICA NO BRASIL EM PERSPECTIVA INTERNACIONAL	294
7.1 - PARALELO ENTRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS	296
7.2 Paralelo da integração ao currículo escolar	303
7.3 PARALELOS ENTRE OS PROCEDIMENTOS CURRICULARES	309
7.4 CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES	312
7.5 INCLUSÃO DIGITAL	316
7.6 COMBATE À DESINFORMAÇÃO	319
7.7 - PARALELOS COM AS RECOMENDAÇÕES DA UNESCO:	322

7.8 LIÇÕES E LIMITES: O QUE O BRASIL PODE APRENDER SEM IMPORTAR MODELOS	325
7.9 EDUCAÇÃO MIDIÁTICA SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA CRÍTICA:	333
8 POR UMA EDUCAÇÃO MIDIÁTICA CRÍTICA CONTRA A DESINFORMAÇÃO SISTÊMICA	346
8.1 AMPLIANDO O CONCEITO DE DESINFORMAÇÃO	348
8.2 - POR UMA EDUCAÇÃO MIDIÁTICA CRÍTICA	357
8.3 UM MODELO DE EDUCAÇÃO MIDIÁTICA CRÍTICA	364
Tabela 10: Educação Midiática Tradicional × Educação Midiática Crítica	366
8.4 - EDUCAÇÃO MIDIÁTICA CRÍTICA PARA COMBATER A DESINFORMAÇÃO SISTEMICA	374
8.5 UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO MIDIÁTICA CRÍTICA PARA O BRASIL	381
Tabela 13: Eixos Formativos da Educação Midiática Crítica	386
8.6 FINANCIAMENTO PARA POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO MIDIÁTICA	392
8.7 COORDENAÇÃO E COOPERAÇÃO INTERGOVERNAMENTAL PARA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO MIDIÁTICA	396
8.8 INTEGRAÇÃO CURRICULAR E ABORDAGEM PEDAGÓGICA PARA EDUCAÇÃO MIDIÁTICA	397
8.9 - Educação Midiática Crítica como Projeto de Emancipação: Síntese e Perspectivas	402
9. CONSIDERAÇÕES FINAIS	408
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	429

1 INTRODUÇÃO

O avanço das tecnologias digitais não apenas expandiu as possibilidades de comunicação e acesso à informação, mas também reconfigurou as relações de poder, sociabilidade e produção de sentido. A mesma infraestrutura que democratiza o discurso público sustenta mecanismos de vigilância, controle algorítmico e amplificação da desinformação. Nesse cenário de disputa entre plataformas, governos e conglomerados econômicos, as crises informacionais tornaram-se sintomas estruturais de uma esfera pública fragmentada, exigindo reflexão crítica sobre regulação, autonomia e os limites da ação pedagógica diante do capitalismo de vigilância.

A ascensão de lideranças autoritárias amparadas por narrativas desinformativas, como no recente retorno de Donald Trump à presidência dos Estados Unidos, e as mudanças nas políticas de moderação de conteúdo em conglomerados como a Meta, liderada por Mark Zuckerberg, evidenciam o papel estrutural da desinformação no ecossistema digital. Tais eventos não são exceções, mas sintomas de uma lógica sistêmica que desafia os fundamentos democráticos e impõe novas exigências à educação midiática, especialmente quando concebida como um instrumento crítico, formativo e emancipatório.

Essas ações, enquanto defendem uma suposta neutralidade algorítmica, operam como estratégia para deslegitimar esforços regulatórios, especialmente na Europa e na América Latina, e reafirmam o alinhamento destas empresas com seus interesses políticos e econômicos.

A vulnerabilidade contemporânea às narrativas falsas deve ser compreendida para além da ideia de déficit cognitivo ou de falhas individuais. Trata-se da expressão de um processo histórico mais profundo de mutilação da experiência, no qual o sujeito, reduzido à lógica da racionalidade instrumental, perde sua capacidade de mediação simbólica e reflexão crítica, aquilo que Adorno denominou, em meados do século XX, de vida danificada (*beschädigtes Leben*), aqui mobilizada como lente crítica para compreender os impactos contemporâneos do capitalismo digital.

Nesse contexto de precarização existencial e cultural, retoma-se o conceito adorniano de semiformação (*Halbbildung*), originalmente formulado na crítica à indústria cultural do século XX, usado aqui para explicar a vulnerabilidade

contemporânea diante de conteúdos digitais e narrativas manipuladoras. Essa forma de formação esvazia o potencial reflexivo do sujeito, convertendo-o em receptor passivo de mensagens padronizadas, fórmulas prontas e slogans vazios.

Assim, este trabalho propõe ultrapassar a abordagem restrita do termo “fake news” para conceituar a desinformação como um fenômeno estrutural, articulado às dinâmicas sistêmicas do capitalismo informacional, em diálogo com o conceito de capitalismo de plataforma (Srnicek, 2018) e com a noção de racionalidade neoliberal (Dardot & Laval, 2016), que ampliam a compreensão das dinâmicas de concorrência, performatividade e autossuficiência presentes nas sociedades contemporâneas.

Como observa Srnicek (2018), a queda prolongada da rentabilidade da manufatura levou o capitalismo a se voltar para os dados como nova fonte de valor e vitalidade econômica. Nesse contexto, emergem as plataformas como modelo de negócio dominante, caracterizadas por fornecer infraestrutura de mediação, explorar efeitos de rede e consolidar posições monopolistas por meio da coleta e processamento de dados em larga escala.

Longe de serem meros intermediários, Google, Meta, Amazon e outras corporações exemplificam o que o autor denomina capitalismo de plataforma, no qual os dados tornam-se a principal matéria-prima da economia digital (SRNICEK, 2018, p. 13, 17).

É nesta lógica que a desinformação sistêmica opera, definida aqui como um regime informacional produzido pela racionalidade instrumental do capitalismo de vigilância, estruturante do ecossistema digital, resultado da articulação entre as arquiteturas algorítmicas, economia da atenção, indústria cultural e processos de subjetivação fragilizados pela semiformação, resultando em assimetrias de visibilidade, personalização massiva e normalização de conteúdos enganosos.

Embora o termo “desinformação sistêmica” já apareça em alguns trabalhos recentes, como em Recuero (2024), sua formulação nesta tese possui um sentido específico, ancorado na Teoria Crítica e no diagnóstico do capitalismo de vigilância.

Trata-se, portanto, de um fenômeno constitutivo, e não acidental, do ecossistema comunicacional contemporâneo, no qual plataformas, mecanismos de busca e modelos de negócios operam de forma integrada para sustentar práticas de vigilância, personalização e engajamento que normalizam conteúdos enganosos e

reorganizam a esfera pública.

A lógica algorítmica que organiza a circulação da informação também redefine a própria noção de capital simbólico. Retomando Bourdieu (1989), pode-se afirmar que a visibilidade digital constitui hoje uma forma específica de capital, acumulada e convertida em poder de legitimação.

Esse regime de desinformação é alimentado por racionalidades instrumentais e interesses comerciais que moldam tanto os conteúdos quanto às formas de sua circulação e recepção.

É nesse contexto que se propõe o desenvolvimento de uma educação midiática crítica, definida nesta tese como uma formação contra-hegemônica que, ao desnaturalizar tecnologias, questionar a razão instrumental, expor relações de poder e cultivar autonomia negativa, busca enfrentar a semiformação e a desinformação sistêmica, articulando o uso das mídias a um projeto emancipatório de transformação social.

Trata-se de formar sujeitos capazes de identificar relações de poder, compreender os efeitos dos algoritmos sobre o conhecimento e a opinião pública, e atuar de maneira ética e emancipatória no ecossistema digital.

Nesse sentido, argumenta-se que o enfrentamento da desinformação exige uma abordagem educacional crítica, fundamentada em princípios emancipatórios e antissêmicos, capazes de questionar os próprios pilares do capitalismo informacional e seus modos de subjetivação.

A lógica da distração permanente, do consumo fragmentado de conteúdos e da substituição do saber pela opinião tende a produzir sujeitos funcionalmente alfabetizados, porém vulneráveis à manipulação informacional. As arquiteturas algorítmicas das plataformas digitais, ao intensificarem a superficialidade e o engajamento reativo, aprofundam esse processo formativo precário, alinhado à racionalidade instrumental dominante.

Inspirada pela Teoria Crítica da Sociedade (1ª geração: Adorno, Horkheimer, Marcuse e Benjamin) e atualizada por autoras e autores contemporâneos como Zuboff, esta proposta de educação midiática crítica visa formar sujeitos capazes de resistir às formas contemporâneas de dominação simbólica.

Trata-se de promover uma formação que vá além da técnica e da neutralidade, articulando consciência histórica, análise estrutural e ação ética frente às lógicas que

governam a produção e a circulação da informação na era digital.

Articulando as análises de Morozov sobre o solucionismo tecnológico, de Pariser sobre as bolhas de filtro, de Gillespie sobre a opacidade algorítmica e de Castells sobre a sociedade em rede, esta abordagem reconhece que o espaço midiático é permeado por dinâmicas de poder e disputas simbólicas que exigem uma formação crítica e emancipadora.

Nesse sentido, autores como David Buckingham e Renee Hobbs oferecem fundamentos pedagógicos essenciais para integrar práticas educativas que vão além da alfabetização técnica, promovendo a análise, a reflexão e a ação ética.

O objetivo central desta tese é elaborar e analisar os fundamentos teóricos de uma educação midiática crítica, à luz da Teoria Crítica da Sociedade (Adorno, Horkheimer, Marcuse e Benjamin), examinando como essa abordagem pode se constituir como resposta estrutural à desinformação sistêmica e aos desafios formativos impostos pelo capitalismo de vigilância e pelo ecossistema informacional contemporâneo.

Para desenvolver essa análise, a pesquisa se organiza em quatro desdobramentos específicos:

1- Delimitar e problematizar as dinâmicas da desinformação digital, compreendendo suas origens históricas, mecanismos de propagação e impactos sobre a esfera pública e a coesão social;

2- Examinar o papel das tecnologias digitais, algoritmos de recomendação, sistemas de personalização, deepfakes e bots, na intensificação e naturalização da desinformação sistêmica;

3- Analisar políticas públicas e programas de educação midiática no Brasil (com destaque para a Base Nacional Comum Curricular e a Estratégia Brasileira de Educação Midiática) e em contextos internacionais (Reino Unido e Finlândia), bem como as formulações da UNESCO, identificando avanços, limites e contradições;

4- Propor a concepção de educação midiática crítica em combate à desinformação, como alternativa às abordagens tecnicistas e adaptativas, articulando fundamentos ético-políticos com práticas formativas voltadas à emancipação e resistência.

Dessa forma, busca-se articular crítica estrutural e proposta formativa, contribuindo para o fortalecimento de uma educação midiática capaz de enfrentar os

desafios da desinformação sistêmica em sua complexidade sociotécnica.

Do ponto de vista metodológico, esta pesquisa é de natureza qualitativa, teórica e analítica, fundamentada em revisão bibliográfica e análise documental. O foco central não é a testagem empírica de intervenções pedagógicas, mas a construção de um referencial crítico capaz de orientar futuras propostas de políticas e práticas de educação midiática crítica.

Em conformidade com as boas práticas de transparência acadêmica, declara-se que, durante o processo de escrita, foram utilizadas ferramentas de inteligência artificial generativa, em especial o ChatGPT, de forma auxiliar e instrumental.

Esses recursos tecnológicos foram empregados para apoiar a organização preliminar de ideias, sugerir alternativas de estruturação textual, identificar inconsistências formais na língua portuguesa, revisar aspectos de normatização segundo a ABNT e auxiliar na padronização de referências bibliográficas.

O uso de IA não substituiu a leitura das obras, a análise crítica dos documentos nem a formulação teórica, que permanecem integralmente autoral. Trata-se, portanto, de um apoio voltado ao aprimoramento formal e à clareza expositiva do texto, sem interferir na originalidade das ideias.

Foram selecionados, como documentos centrais da análise, textos normativos e políticas públicas com impacto estruturante no campo da educação midiática: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Estratégia Brasileira de Educação Midiática, no contexto brasileiro; os referenciais da Finlândia e do Reino Unido, no cenário internacional; e as formulações da UNESCO, utilizadas como parâmetro global de comparação.

O critério de inclusão baseou-se na relevância desses documentos para a formulação de políticas em larga escala e na sua capacidade de evidenciar tendências, limites e contradições no enfrentamento da desinformação. Foram deliberadamente excluídas iniciativas locais, pontuais ou sem força normativa, por não constituírem marcos estruturantes de política pública.

O procedimento de análise seguiu três dimensões articuladas: histórica, ao identificar o percurso de formulação, revisão e implementação dessas políticas; conceitual, ao examinar como cada documento define educação midiática, cultura digital e suas finalidades formativas; e pedagógica, ao analisar os princípios,

competências e práticas de ensino propostas, identificando aproximações e distanciamentos em relação à perspectiva de uma educação midiática crítica.

Essa arquitetura metodológica permitiu uma leitura comparativa entre contextos nacionais distintos e forneceu a base argumentativa para a proposição de uma concepção de educação midiática crítica enquanto referencial teórico e político.

É importante reforçar que a concepção de Educação Midiática Crítica desenvolvida nesta tese possui natureza eminentemente teórico-referencial. Não se propõe aqui a elaboração de um modelo técnico de implementação nem a formulação de um conjunto de procedimentos operacionais aplicáveis de forma padronizada em redes de ensino ou instituições escolares. O objetivo central consiste em estabelecer fundamentos epistemológicos, ético-políticos e sociotécnicos capazes de orientar futuras práticas, políticas e programas formativos que venham a ser construídos em diálogo com esta perspectiva.

A negatividade crítica, conforme elaborada por Adorno, representa uma atitude filosófica que recusa a reconciliação com o mundo tal como está dado. Embora concebida em outro contexto histórico, essa noção é mobilizada aqui para problematizar a adaptação acrítica às lógicas algorítmicas do capitalismo digital. Não se trata de oferecer soluções imediatas ou adaptar o pensamento às formas existentes, mas de manter viva a tensão com a realidade danificada, preservando a possibilidade de transformação.

No campo da educação, isso implica resistir às formas de semiformação e à instrumentalização do saber, abrindo espaço para uma formação que valorize o questionamento, a autonomia e a consciência histórica.

Ao propor uma educação midiática crítica, esta tese se inscreve nesse horizonte da negatividade: educar não apenas para consumir ou verificar informações, mas para compreender, tensionar e transformar as estruturas que organizam a produção simbólica.

Ao longo do trabalho, estabelece-se um diálogo entre a Teoria Crítica da Sociedade, especialmente os conceitos de indústria cultural, racionalidade instrumental e semiformação, e análises contemporâneas sobre tecnologia, algoritmos e poder, formuladas por autores como Zuboff, Morozov e Jenkins.

Integrado a esse horizonte teórico, o aporte de Castells, Pariser e Tufekci permite compreender a desinformação como fenômeno sociotécnico, produzido na

convergência entre arquiteturas algorítmicas, bolhas informacionais e lógicas de vigilância que reconfiguram a esfera pública digital.

Embora documentos reguladores como BNCC, PNED, UNESCO, e experiências internacionais como Finlândia e Reino Unido enfatizem competências digitais e uso ético da mídia, suas implementações frequentemente recaem em racionalidades instrumentais que ignoram as causas estruturais da desinformação sistêmica, vinculadas à economia da atenção e ao capitalismo de vigilância.

Assim, a proposta desta tese busca superar o tecnicismo e defender uma educação midiática verdadeiramente crítica, capaz de enfrentar lógicas algorítmicas, desigualdades materiais e estruturas de dominação simbólica, formando sujeitos emancipados para atuar em um ecossistema digital profundamente marcado por assimetrias de poder.

Em síntese, ao reconhecer que a fragilidade da experiência e do pensamento crítico, marcada pela vida danificada e pela semiformação, está na raiz de uma desinformação sistêmica que se legitima por meio de algoritmos, vigilância de dados e economia da atenção, torna-se urgente propor respostas que ultrapassem a simples verificação de fatos.

Nesse cenário, torna-se essencial que as práticas pedagógicas, bem como os processos de formação docente, articulem análise técnica com sensibilidade ética e consciência crítica, orientando-se por fundamentos teóricos e por um compromisso com a transformação social.

Acredita-se, portanto, que apenas por meio de um esforço intersetorial, fundamentado em princípios democráticos e inspirado na Teoria Crítica, será possível enfrentar as raízes da desinformação e fortalecer uma cidadania digital verdadeiramente emancipatória.

A educação midiática crítica, nesse horizonte, deve ser concebida como um projeto político-pedagógico de resistência: um instrumento capaz de desvelar as lógicas de dominação simbólica, identificar os interesses que operam nos bastidores do ecossistema informacional e formar sujeitos aptos a atuar de maneira reflexiva e autônoma diante de um ambiente digital estruturado por racionalidades instrumentais.

É exatamente esse o propósito desta tese: lutar contra a desinformação sistemática através do fortalecimento de uma educação midiática crítica capaz de

revelar as relações de poder, as dinâmicas econômicas e os mecanismos algorítmicos que moldam o ambiente informacional contemporâneo, contribuindo para formar sujeitos capazes de compreender, questionar e transformar as condições de produção, circulação e recepção da informação na era digital.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As reflexões de Adorno e Horkheimer (1985), presentes na obra *Dialética do Esclarecimento*, ecoam até hoje, oferecendo elementos fundamentais para a compreensão das dinâmicas culturais e sociais contemporâneas. A análise crítica da liberdade, da padronização e do consumo mercantil, bem como a manipulação da informação, continuam a ser desafios à medida que exploramos a interseção entre a cultura, a indústria e a sociedade.

Vivemos em uma era caracterizada pela proliferação e disseminação acelerada da informação, impulsionada pela tecnologia digital e pelas redes sociais. Zuboff (2019) destaca que as tecnologias digitais não apenas espalham informações em um ritmo sem precedentes, mas também as coletam e utilizam em prol de interesses econômicos, sublinhando suas implicações sociais e políticas.

Como Zuboff (2019) afirma, "Information and communications technologies are more widespread than electricity, reaching three billion of the world's seven billion people" (p. 12), enfatizando o alcance global dessas tecnologias.

Ela ainda argumenta que vivemos agora em uma "civilização da informação":

Just a moment ago, it still seemed reasonable to focus our concerns on the challenges of an information workplace or an information society. Now the oldest questions must be addressed to the widest possible frame, which is best defined as 'civilization' or, more specifically, information civilization (p. 13).

Manuel Castells (1999), em sua série de livros sobre a "Sociedade em Rede", corrobora essa visão, sugerindo que a revolução digital transformou a maneira como a informação é produzida, distribuída e consumida. Ele vê a internet e as redes sociais como elementos centrais na reorganização da economia, da cultura e do poder global.

Segundo Castells (1999, pg.39)

A Era da Informação é nossa era. É um período histórico caracterizado por uma revolução tecnológica centrada nas tecnologias digitais de informação e comunicação, concomitante, mas não causadora, com a emergência de uma estrutura social em rede, em todos os âmbitos da atividade humana, e com a interdependência global desta atividade.

Contudo, essa abundância de informações não se traduz automaticamente em esclarecimento e conhecimento precisos. Pelo contrário, observa-se a emergência e o fortalecimento de sistemas complexos de desinformação, que manipulam, distorcem e obscurecem a realidade, desafiando a capacidade do público em discernir a verdade e tomar decisões informadas. (Pariser, 2011; Kahneman, 2011; Zuboff, 2019; Castells, 1999)

Eli Pariser (2011) destaca como os algoritmos das redes sociais criam bolhas de filtragem, expondo os usuários a conteúdos que reforçam suas crenças preexistentes e limitam o acesso a informações diversificadas e verificadas. Isso contribui para a propagação de desinformação, pois os usuários são cercados por informações que distorcem a realidade.

Daniel Kahneman (2011) explora como a abundância de informações frequentemente sobrecarrega o sistema cognitivo humano, fazendo com que as pessoas recorram a heurísticas e vieses cognitivos para tomar decisões rápidas. Essa sobrecarga diminui a capacidade de análise crítica e aumenta a vulnerabilidade à desinformação, pois o público não consegue processar todas as informações de maneira aprofundada.

A Teoria Crítica oferece uma abordagem teórica crucial e pertinente para analisar os sistemas de desinformação que permeiam o cenário contemporâneo. Desenvolvida por pensadores como Adorno e Horkheimer, essa corrente teórica oferece uma perspectiva robusta para compreender as dinâmicas sociais, culturais e políticas que sustentam a disseminação da desinformação, bem como os efeitos corrosivos que ela exerce sobre a formação da opinião pública e o desenvolvimento de uma cidadania crítica.

Sua evolução, desde suas origens no Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt, evoluiu em resposta às transformações históricas e sociais. Marcos Nobre (2004) destaca que a teoria sempre esteve focada em diagnosticar o presente, buscando não apenas compreender as estruturas de dominação, mas também identificar oportunidades de emancipação social.

Nobre aponta que a Teoria Crítica se baseia em dois princípios fundamentais: a orientação para a emancipação e uma postura crítica em relação ao conhecimento e à realidade social. A teoria, assim, não deve se limitar a descrever o funcionamento

das coisas, mas sim analisá-las à luz de uma emancipação possível, ainda que bloqueada pelas relações sociais vigentes (Nobre, 2004).

Sob a liderança de Horkheimer, a Teoria Crítica assumiu uma forma distinta em 1937, quando ele publicou "Teoria Tradicional e Teoria Crítica". Horkheimer criticava a ciência tradicional, que, ao se distanciar das práticas sociais e históricas, acabava por reforçar as estruturas de dominação ao invés de promovê-la. Para ele, a Teoria Crítica deveria ir além da mera interpretação da sociedade, tornando-se um agente transformador comprometido com a emancipação humana. Horkheimer via na ciência tradicional uma neutralidade que legitimava as estruturas de poder capitalistas, ao aceitar o mundo sem questionar suas contradições e injustiças (Nobre, 2004).

O núcleo da crítica de Horkheimer ao capitalismo se concentrava na "racionalidade instrumental", que subordinava a vida humana à lógica dos meios e fins, sem considerar valores éticos ou humanos. Essa racionalidade, orientada pela eficiência e previsibilidade, servia aos interesses de dominação tecnocrática e capitalista, contribuindo para a alienação e a manutenção das desigualdades (Nobre, 2004).

Com a ascensão do nazismo, o Instituto de Pesquisa Social foi exilado, e os teóricos críticos passaram a se concentrar na análise da indústria cultural e das novas formas de controle social. Em "Dialética do Esclarecimento" (1947), Horkheimer e Adorno criticaram a razão iluminista, argumentando que a razão instrumental, ao invés de emancipar, havia se tornado uma ferramenta de dominação totalitária (Nobre, 2004).

Adorno, por sua vez, sustentava que a teoria crítica precisava manter uma função emancipatória, criticando tanto as estruturas sociais quanto as teorias que desconsideravam essas dinâmicas. Ele rejeitava o formalismo positivista de Karl Popper, argumentando que a ciência não poderia ser neutra, pois estava imersa em relações de poder e dominação. Adorno via a dialética como o único método capaz de captar as contradições internas da sociedade e as suas transformações (Freitag, 1994). Para ele, a crítica deveria ser o princípio fundamental do conhecimento, não apenas um mecanismo de falsificação, como proposto por Popper (Freitag, 1994).

Essa visão pessimista foi desafiada por Habermas, que reformulou a Teoria Crítica nas décadas seguintes. Habermas discordava da conclusão de Adorno e

Horkheimer sobre a total corrupção da razão e propôs que a emancipação ainda seria possível por meio da reconstrução da racionalidade em uma forma comunicativa (Nobre, 2004).

Com o passar dos anos, Habermas expandiu esse debate ao propor que a razão poderia ser resgatada por meio da racionalidade comunicativa. Ele via o potencial emancipatório não na crítica negativa, mas na interação dialógica entre os sujeitos. Habermas apostava no diálogo como meio de transformação social, destacando o papel da esfera pública na construção de uma sociedade mais justa e democrática (Freitag, 1994).

Habermas também introduziu o conceito de "esfera pública", em que os cidadãos poderiam discutir questões de interesse comum. Ele criticava a colonização desse espaço pelas lógicas do mercado e do Estado, que restringiam a comunicação livre e democrática. Para ele, a Teoria Crítica deveria restaurar e expandir a esfera pública, promovendo a participação cidadã como forma de resistência à dominação (Nobre, 2004).

Assim sendo, a Teoria Crítica distingue-se por seu caráter analítico e reflexivo, examina não apenas as estruturas sociais, mas também as inter-relações complexas que envolvem o poder e a dominação, e pode ser ainda aplicada no que se refere ao papel central da tecnologia na sociedade atual.

Ao invés de tratar a tecnologia como uma ferramenta neutra, a teoria crítica revela seu papel como um vetor de valores, interesses e formas de controle, apontando para a forma como os sistemas tecnológicos moldam tanto as atividades humanas quanto as estruturas de poder. (Marcuse, 1966)

Ao reconhecer a tecnologia como um produto cultural intrinsecamente vinculado a relações de poder, a Teoria Crítica enfatiza a importância de analisar o processo de desenvolvimento e implementação dessas ferramentas, destacando que suas implicações não são meramente funcionais.

Isso porque a tecnologia, em seu uso e concepção, reflete e reforça os interesses hegemônicos, reproduzindo as desigualdades sociais e estruturando novas formas de controle e vigilância (Benjamin, 1985, p. 179).

Benjamin (2012) demonstra como a tecnologia não é uma entidade neutra, mas um elemento que transforma profundamente a percepção e a experiência humana. A introdução de meios técnicos de reprodução, como a fotografia e o cinema, dissolve

a "aura" da obra de arte, isto é, sua singularidade e vínculo com um contexto histórico e espacial específico, permitindo sua replicação e circulação em larga escala (Benjamim, 2012).

Essa mudança altera a maneira como os indivíduos interagem com a arte e a informação, tornando-as mais acessíveis, mas também mais suscetíveis a usos ideológicos e manipulações políticas. Assim, a tecnologia não apenas reflete a sociedade, mas a reconfigura ativamente, funcionando como um meio estruturado por interesses políticos e sociais que moldam a cultura e os modos de percepção. (Benjamim, 2012)

Nesse contexto, Marcuse oferece uma perspectiva crítica sobre a tecnologia como uma produção social, argumentando que ela não é neutra, mas sim moldada por interesses e relações de poder dominantes na sociedade. Marcuse afirma:

Em face das particularidades totalitárias dessa sociedade, a noção tradicional de "neutralidade" da tecnologia não mais pode ser sustentada. A tecnologia não pode, como tal, ser isolada do uso que lhe é dado; a sociedade tecnológica é um sistema de dominação que já opera no conceito; e na elaboração das técnicas (Marcuse, 1966, pg.19)

Esta visão destaca como a tecnologia incorpora e reproduz as estruturas sociais existentes, servindo como um meio de controle social. Marcuse argumenta que, na sociedade industrial avançada, a tecnologia se torna um veículo para a racionalidade tecnológica que permeia todas as esferas da vida. O autor afirma que: "o aparato produtivo tende a tornar-se totalitário no quanto determina não apenas as oscilações, habilidades e atitudes socialmente necessárias, mas também as necessidades e aspirações individuais." (Marcuse, 1966, pg.13)

Marcuse (1966, pg. 18) sugere que a tecnologia molda as relações sociais e econômicas, e também influencia profundamente a consciência individual, "a tecnologia serve para instituir formas novas, mais eficazes e mais agradáveis de controle social e coesão social". Assim, o autor revela uma perspectiva dialética sobre o papel da tecnologia na sociedade.

Marcuse (1966) sugere ainda que essas tecnologias não apenas facilitam o controle, mas o tornam mais eficaz e mais agradável, um controle que, muitas vezes, é internalizado pelos indivíduos de forma voluntária, mascarado por conveniência e entretenimento.

Esta análise de Marcuse (1966), complementada pela visão de Benjamin (2012), nos convida a examinar não apenas os efeitos da tecnologia, mas também os processos de sua criação e disseminação. Somos levados a questionar as supostas neutralidade e inevitabilidade do progresso tecnológico, considerando a tecnologia como um campo de contestação social e política, onde diferentes visões de sociedade e de futuro competem por dominância.

Esta abordagem crítica é essencial para compreendermos as implicações mais amplas da tecnologia em nossa sociedade, permitindo-nos vislumbrar possibilidades de resistência e de reconfiguração das relações de poder mediadas pela tecnologia, inclusive no contexto da desinformação.

A preocupação central reside na forma como a tecnologia, em vez de libertar, pode distanciar os indivíduos de suas próprias atividades e experiências autênticas, reduzindo a vida humana a meros processos automatizados e padronizados. Essa perspectiva evoca preocupações semelhantes às identificadas na análise da Indústria Cultural, onde a cultura se converte em mercadoria e os produtos tecnológicos podem alienar os seres humanos de sua própria essência e potencial criativo. (Adorno e Horkheimer, 1985)

Adorno e Horkheimer argumentam que "o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores. Mas a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal" (1985, p. 19). Esta observação sublinha a crítica à lógica instrumental que domina a sociedade contemporânea, onde tudo, incluindo a tecnologia, é visto como um meio para atingir um fim, muitas vezes em detrimento da própria humanidade que deveria servir.

Outro aspecto central é a relação entre mídia e poder para a compreensão das dinâmicas sociais e políticas contemporâneas, que se fortalece através dos aparatos tecnológicos. Desde a ascensão dos meios de comunicação de massa até a atual predominância das plataformas digitais, a mídia tem exercido um papel determinante na construção da realidade social, na definição dos discursos legítimos e na estruturação da opinião pública. A disseminação de informações, longe de ser um processo neutro, está atrelada a interesses políticos e econômicos que influenciam diretamente o que é divulgado e como é interpretado (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

A mídia pode funcionar tanto como um instrumento de fortalecimento da esfera pública quanto como um mecanismo de dominação e controle. Adorno e Horkheimer (1985) argumentam que a Indústria Cultural opera na produção de conteúdos padronizados que promovem a homogeneização do pensamento e a conformidade social. Para os autores, "o cinema e o rádio não precisam mais se apresentar como arte. A verdade é que não passam de um negócio, eles a utilizam como uma ideologia destinada a legitimar o lixo que propositalmente produzem" (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 100). Nesse sentido, os meios de comunicação de massa não apenas refletem a realidade social, mas atuam ativamente na sua construção e reprodução, moldando comportamentos e reforçando estruturas de poder.

A Teoria Crítica, portanto, não se limita a uma mera análise descritiva da sociedade, mas se propõe como uma ferramenta para compreender as raízes e condições da formação social, visando intervir ativamente no curso dos acontecimentos. Como Adorno enfatiza: "a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência" (2003, p. 183).

Esta perspectiva da Teoria Crítica nos convida a questionar constantemente o papel da tecnologia em nossas vidas e na sociedade como um todo, buscando formas de utilizar o progresso tecnológico não como um fim em si mesmo, mas como um meio para a realização do potencial humano e para a construção de uma sociedade mais justa e emancipada.

2.1 TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE: ADORNO, HORKHEIMER E A INDÚSTRIA CULTURAL

A Teoria Crítica busca compreender e confrontar as complexas dinâmicas sociais e políticas que marcaram um período de profundas transformações. Sua origem remonta às décadas iniciais do século XX, um período permeado por

convulsões históricas como as duas guerras mundiais, o surgimento de regimes totalitários e a ascensão da sociedade de consumo.

Neste cenário, a Teoria Crítica surge como uma resposta ao choque das transformações sociais, econômicas e culturais que desafiavam as bases do pensamento tradicional. Ela se apresenta como um esforço intelectual interdisciplinar que visa não apenas analisar a sociedade, mas também criticá-la com a intenção de promover transformações emancipatórias.

No entanto, as categorias clássicas da Teoria Crítica da Sociedade, como semiformação, racionalidade instrumental e indústria cultural, não são aqui transpostas de modo imediato ou anacrônico para o presente.

Sua mobilização ocorre mediante mediações sociotécnicas rigorosamente explicitadas, de modo que tais conceitos sejam reinterpretados à luz das especificidades do capitalismo de vigilância, da economia da atenção e das arquiteturas algorítmicas que estruturam o ecossistema informacional contemporâneo.

Assim, evita-se qualquer equivalência direta entre a modernidade tardia analisada por Adorno e Horkheimer e o cenário digital de 2025, assegurando que as aproximações conceituais permaneçam historicamente situadas e justificadas pelas condições materiais e tecnológicas discutidas nas seções seguintes.

Em "Dialética do Esclarecimento", Adorno e Horkheimer (1985) empreendem uma exploração destinada a captar a essência e as fronteiras da razão. Eles sustentam que, apesar de ter sido inicialmente concebida como um veículo para a emancipação, a razão sofreu uma metamorfose ao transformar-se em um instrumento de dominação.

Essa transformação adveio da instrumentalização da razão pelo sistema capitalista e pelo aparato estatal, os quais passaram a utilizá-la como meio de controle e manipulação das massas.

A dialética, um dos conceitos centrais da Teoria Crítica, representa a lente através da qual Adorno e Horkheimer (1985) buscaram enxergar as contradições e complexidades do mundo. Este conceito assume um papel fundamental representando as transformações constantes da vida social.

Dessa forma, Adorno e Horkheimer (1985) procuram analisar as metamorfoses sociais que moldam a sociedade contemporânea, abordando não

apenas a evolução das ideias, mas também sua materialização e impacto na vida das pessoas.

Através dela, os autores exploraram a interconexão entre diferentes fenômenos sociais, desvelando as tensões subjacentes que muitas vezes passam despercebidas em análises superficiais.

Adorno e Horkheimer (1985) afirmam que o projeto iluminista visava libertar os homens do medo e da superstição, substituindo o mito pelo saber racional. Nesse sentido, o esclarecimento tem como objetivo principal o domínio da natureza por meio da razão. Eles escrevem: “O esclarecimento, no sentido mais amplo, é o avanço do pensamento. Teve sempre como objetivo livrar os homens do medo e torná-los senhores” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 17).

No entanto, essa busca pelo desencantamento do mundo revelou-se uma "calamidade triunfal" (Adorno e Horkheimer, 1985 p.17). A promessa de um mundo totalmente esclarecido se traduziu em uma realidade em que a técnica e o conhecimento se uniram de maneira a subjugar tanto a natureza quanto os próprios seres humanos.

Assim, esse processo de racionalização do mundo acaba desencantando a natureza e a vida social, reduzindo a multiplicidade e o simbólico a formas utilitárias e instrumentais. A razão torna-se instrumento de controle, e não mais um meio de libertação.

Ao absolutizar a razão instrumental, o esclarecimento passa a operar com a mesma lógica dominadora e totalizante que os mitos pretendiam superar.

O mito converte-se em esclarecimento, e a natureza em mera objetividade. O preço que os homens pagam pelo aumento de seu poder é a alienação daquilo sobre o que exercem o poder (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 21)

Além disso, esse processo de desencantamento eliminou não apenas o animismo, mas também a ligação simbólica e espiritual entre o homem e a natureza. A ciência moderna, ao adotar a lógica da calculabilidade e da utilidade, desprezou a natureza intrínseca das coisas em favor de uma abordagem pragmática e funcional. O conhecimento transformou-se em ferramenta de domínio, seja no campo da economia, da guerra ou da exploração. (Adorno e Horkheimer, 1985 p.18)

O que os homens querem aprender da natureza é como empregá-la para dominar completamente a ela e aos homens. Nada mais importa. Sem a menor consideração consigo mesmo, o esclarecimento eliminou com seu cautério o último resto de sua própria autoconsciência (Adorno e Horkheimer, 1985 p.18).

A partir do momento em que os homens conquistaram e dominaram a natureza, o conhecimento tornou-se um meio de poder. A técnica se torna essencial nesse processo, e o saber passa a ser associado ao domínio sobre os outros e sobre o mundo. O esclarecimento não apenas busca compreender a natureza, mas também deseja empregá-la para subjugar e controlar. (Adorno e Horkheimer, 1985 p.21).

O esclarecimento se volta contra si mesmo, transformando-se em um sistema fechado que elimina qualquer forma de pensamento que não se ajuste à lógica técnica e funcional. A razão se autodestrói ao abdicar da reflexão crítica e se submeter à eficiência, ao cálculo e à utilidade.

O conhecimento, visto como poder, se tornou uma ferramenta que não conhece barreiras, seja na exploração econômica, na fábrica e no campo de batalha, ou nas mãos dos empresários. Essa abordagem instrumental do conhecimento revela-se em sua essência técnica, onde a preocupação com o método, a utilidade e a aplicação prática superam a busca pelo entendimento profundo ou a contemplação da verdade (Adorno e Horkheimer, 1985).

Para Adorno e Horkheimer (1985), a principal inflexão do esclarecimento moderno é a sua transformação em razão instrumental, um tipo de racionalidade voltada unicamente à manipulação de meios para alcançar fins pré-estabelecidos, geralmente definidos pelos interesses do capital e do poder político.

Nesta ótica o conceito tradicional de racionalidade, acaba por ser instrumentalizado para legitimar a opressão e a conformidade. (Adorno e Horkheimer, 1985).

Essa razão não questiona os fins a que se submete, apenas busca os meios mais eficazes para atingi-los. Por isso, ela é facilmente apropriável por sistemas autoritários, como o nazismo ou o fascismo, bem como por formas sutis de dominação nas democracias capitalistas tardias.

Uma questão central é a disparidade entre as soluções "racionais" e as formas sociais vigentes. Os autores indagam sobre como um mundo

cientificamente avançado pode coexistir com tamanha miséria ou fome avassaladora.

A ideia de “esgotar” as possibilidades técnicas dadas, a ideia da plena utilização de capacidades em vista do consumo estético massificado, é própria do sistema económico que recusa a utilização de capacidades quando se trata da eliminação da fome (Adorno e Horkheimer, 1985, p. 115).

Neste aspecto, os autores destacam a contradição fundamental entre o desenvolvimento tecnológico e sua aplicação prática, apontando como a sociedade prioriza o entretenimento e o consumo em massa sobre as necessidades humanas básicas. Esta observação expõe as distorções de valores e prioridades na sociedade industrial avançada, onde o potencial emancipatório da tecnologia é subvertido para servir aos interesses do mercado. E continuam:

Na medida em que cresce a capacidade de eliminar duradouramente toda miséria, cresce também desmesuradamente a miséria enquanto antítese da potência e da impotência (Adorno e Horkheimer, 1985, p. 43).

Os autores destacam o paradoxo do progresso na sociedade capitalista, onde o aumento das capacidades técnicas para eliminar a miséria é acompanhado pelo crescimento dessa mesma miséria de forma desproporcional. Essa contradição evidencia a natureza do desenvolvimento capitalista, que, em vez de promover o bem-estar geral, intensifica as desigualdades sociais. Eles sugerem que esse fenômeno decorre da concentração de poder e recursos, resultando em uma antítese entre o potencial de transformação e a realidade social.

Por um lado, os autores observam que “a ideia de 'esgotar' as possibilidades técnicas dadas, a ideia da plena utilização de capacidades em vista do consumo estético massificado, é própria do sistema económico que recusa a utilização de capacidades quando se trata da eliminação da fome” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 115). Essa observação expõe uma distorção de prioridades na sociedade industrial avançada, onde os avanços tecnológicos são canalizados para o consumo e o entretenimento, enquanto as necessidades humanas essenciais, como a erradicação da fome, são negligenciadas.

Além disso, a análise do conceito de esclarecimento revela outra contradição, à medida que a razão é usada para dominar e controlar a natureza, ela acaba se voltando contra si mesma, gerando novas formas de irracionalidade e opressão.

Adorno e Horkheimer (1985, p.21) discutem como a busca pela eficiência e pelo controle absoluto da natureza acaba por reduzir a própria humanidade e a essência do mundo a meros recursos a serem explorados. Esse processo de dominação tecnológica leva à perda da conexão com aspectos essenciais da vida e à emergência de uma irracionalidade subjacente que é mascarada pela aparente racionalidade da sociedade. Dessa forma, temos aqui a natureza ambivalente do esclarecimento, que, embora destinado a iluminar e emancipar, pode também obscurecer e subjugar.

Existem, assim, contradições subjacentes entre os objetivos declarados do esclarecimento e seus resultados reais, a qual os autores nomeiam de dialética. O conhecimento é considerado dialético devido às contradições e complexidades inerentes ao processo de esclarecimento e ao desenvolvimento do conhecimento humano. Essa contradição entre o desejo de conhecimento e controle e os resultados negativos que isso acarreta é uma manifestação da dialética. (Adorno e Horkheimer, 1985)

Adorno e Horkheimer (1985) utilizam a dialética não apenas para descrever, mas para criticar ativamente as contradições da sociedade moderna. Eles argumentam: "o esclarecimento comporta-se com as coisas como o ditador se comporta com os homens. Este conhece-os na medida em que pode manipulá-los".

Para Adorno e Horkheimer (1985), o conhecimento é dialético justamente porque sua busca contínua por controle e previsibilidade sobre o mundo conduz, paradoxalmente, à alienação e à dominação. Em outras palavras, a dialética do esclarecimento revela que o processo de racionalização, quando levado ao extremo, gera seus próprios antagônicos — a repressão e a perda de autonomia. O conceito de dialética, portanto, não se refere apenas a uma oposição estática de ideias, mas a um processo dinâmico no qual os elementos opostos se desenvolvem e se transformam mutuamente, resultando em novas formas de alienação e dominação.

A razão instrumental molda tanto a economia quanto a cultura, promovendo uma sociedade onde os indivíduos são cada vez mais ajustados às exigências do sistema produtivo.

Nesse sentido, a sociedade industrial avançada converte a racionalidade em um instrumento de poder, onde as decisões políticas e econômicas são tomadas com base em sua utilidade imediata e não em princípios éticos ou sociais.

A crítica à cultura de massa e sua homogeneização é uma parte essencial da "Dialética do Esclarecimento". Adorno e Horkheimer argumentam que a cultura de massa, por meio de suas formas massificadas de entretenimento e informação, molda o pensamento, os desejos e os comportamentos das massas de maneira uniforme e superficial. O processo de produção e disseminação da cultura, muitas vezes controlado por poderosos interesses econômicos, resulta em produtos culturais que são projetados para atender às demandas e às preferências do maior público possível (Adorno e Horkheimer, 1985).

Isso leva à padronização e à simplificação dos conteúdos culturais, "pois a cultura contemporânea confere a tudo um ar de semelhança", inibindo a capacidade das pessoas de desenvolver pensamento crítico e de se engajar profundamente com questões complexas (Adorno e Horkheimer, 1985 p.99).

A cultura de massas, ao se tornar uma vasta exposição cultural, envolve os indivíduos em um mar de informações e folhetos, proporcionando uma sensação de pertencimento e evitando a sensação de exclusão. A cultura oficial promove a indiscrição como essência, lançando informações e insinuações, ampliando a curiosidade do espectador.

Sob o poder do monopólio, toda cultura de massas é idêntica, e seu esqueleto, a ossatura conceitual fabricada por aquele, começa a se delinear. Os dirigentes não estão mais sequer muito interessados em encobri-lo, seu poder se fortalece quanto mais brutalmente ele se confessa de público. O cinema e o rádio não precisam mais se apresentar como arte. A verdade de que não passam de um negócio, eles a utilizam como uma ideologia destinada a legitimar o lixo que propositalmente produzem. Eles se definem a si mesmos como indústrias, e as cifras publicadas dos rendimentos de seus directores gerais suprimem toda dúvida quanto à necessidade social de seus produtos (Adorno e Horkheimer, 1985 p.100).

A concepção de indústria cultural, lança luz sobre o fenômeno da commodificação da arte e da cultura, "os produtos da indústria cultural podem ter a certeza de que até mesmo os distraídos vão consumi-los alertamente". (Adorno e Horkheimer, 1985 p.105).

No entanto, essa informação não se direciona ao pensamento essencial, sendo limitada ao que o monopólio cultural fornece. A busca pelo prestígio e a conformidade com os padrões impostos prevalecem sobre o pensamento crítico.

Essa transformação leva à padronização e à simplificação da arte, onde o valor artístico é frequentemente substituído pelo valor de troca. A indústria cultural perpetua uma lógica de produção e consumo que esvazia a arte de seu potencial crítico e subversivo, transformando-a em mais um componente da cultura de massa.

O mundo inteiro é forçado a passar pelo filtro da indústria cultural. A velha experiência do espectador de cinema, que percebe a rua como um prolongamento do filme que acabou de ver, porque este pretende ele próprio reproduzir rigorosamente o mundo da percepção quotidiana, tornou-se a norma da produção. Quanto maior a perfeição com que suas técnicas duplicam os objectos empíricos, mais fácil se torna hoje obter a ilusão de que o mundo exterior é o prolongamento sem ruptura do mundo que se descobre no filme (Adorno e Horkheimer, 1985 p.105).

Adorno (1985) estabelece uma distinção fundamental entre os conceitos de indústria cultural e cultura de massas, frequentemente confundidos, mas com significados teóricos distintos. O termo cultura de massas pode sugerir, de maneira equivocada, que a cultura emerge espontaneamente das demandas e interesses genuínos das massas.

No entanto, para Adorno (1985), essa visão mascara a verdadeira natureza do processo. Ele prefere o conceito de indústria cultural, que enfatiza o caráter fabricado, imposto e controlado dessa cultura pelas grandes empresas capitalistas, uma vez que a indústria cultural não é simplesmente uma resposta às necessidades culturais do público, mas um sistema que molda essas demandas de acordo com os interesses do capital.

Como o autor observa: “A indústria cultural não adapta seus produtos ao consumo das massas, mas, em larga medida, determina o próprio consumo” (ADORNO, 1985, p. 85). Nessa lógica, a arte e a cultura, que em sua essência deveriam ser espaços de expressão autêntica e crítica, são transformadas em mercadorias padronizadas, ajustadas às exigências do mercado e dos interesses hegemônicos.

A cultura de massas, portanto, não deve ser vista como uma criação autônoma das massas, mas como um produto da indústria cultural, fabricado e imposto de

cima para baixo. Adorno (1985) argumenta que a cultura de massas é um mito, pois reflete uma falsa participação popular e uma ilusão de escolha. Através de sofisticados mecanismos de produção e controle, a indústria cultural padroniza os gostos e comportamentos, oferecendo produtos culturais pré-digeridos e homogêneos que servem para manter a estrutura do capitalismo.

Sob esta perspectiva, temos uma forma de dominação mais sutil e eficaz do que as anteriores formas de controle social. Ao invés de reprimir diretamente às massas, ela coopta e neutraliza o potencial crítico da arte e da cultura, integrando-as ao sistema econômico dominante. Desse modo, a indústria cultural não apenas oferece entretenimento superficial, mas funciona como um instrumento de manutenção do status quo, eliminando a possibilidade de resistência ou transformação (Adorno e Horkheimer, 1985).

Essa distinção entre indústria cultural e cultura de massas é essencial para compreender a profundidade da crítica de Adorno. Ele não está meramente condenando a cultura popular, mas alertando para os mecanismos pelos quais a lógica industrial capitalista se apropria da produção cultural, esvaziando seu conteúdo crítico e subversivo e transformando-a em um meio de perpetuação das estruturas de poder existentes.

A indústria cultural é apresentada ainda como tendo tomado a função que o esquematismo kantiano atribuía ao sujeito. Ela antecipa e organiza os dados da experiência de modo a ajustá-los ao esquema de produção, eliminando a espontaneidade e a imaginação do espectador. Nesse contexto, a reprodução mecânica, como no caso do filme sonoro, é usada para criar uma ilusão de continuidade entre a realidade exterior e a representação cinematográfica, tornando-se difícil distinguir entre ambas. (Adorno e Horkheimer, 1985)

Funciona como uma força que padroniza a cultura, transformando-a em produtos pré-fabricados e altamente previsíveis. A repetição cíclica de temas, personagens e situações em filmes, programas de televisão, influencers, mídia social e outras formas de entretenimento cria uma sensação de familiaridade para o público, mas também limita a diversidade e a originalidade das expressões culturais.

A tradução estereotipada de tudo, até mesmo do que ainda não foi pensado, no esquema da reproduzibilidade mecânica supera em rigor e valor todo verdadeiro estilo, cujo conceito serve aos amigos da cultura para

transfigurar em algo de orgânico o passado pré-capitalista (Adorno e Horkheimer, 1985 p.105).

Temos ainda outra questão chave, a indústria cultural é vista como um agente da sociedade industrial, moldando os indivíduos de acordo com as demandas do sistema econômico e social. Ela reproduz e reforça a mentalidade e os valores predominantes, restringindo a liberdade de criação e a diversidade cultural. As produções culturais são tão profundamente influenciadas pelo sistema que até mesmo a busca por efeitos novos e empolgantes é enquadrada dentro dos limites definidos pela tradição estabelecida (Adorno e Horkheimer, 1985).

Mas o que é novo é que os elementos irreconciliáveis da cultura, da arte e da distração se reduzem mediante sua subordinação ao fim de uma única fórmula falsa: a totalidade da indústria cultural. Ela consiste na repetição. (Adorno e Horkheimer, 1985 p.112)

A análise crítica de Adorno e Horkheimer (1985) sobre a indústria cultural e a cultura de massas revela uma visão complexa e ambivalente do esclarecimento e seus efeitos na sociedade contemporânea.

A indústria cultural emerge, assim, como um obstáculo à formação de indivíduos autônomos e conscientes, capazes de tomar decisões independentes sobre seus desejos e vontades. As relações monetárias, interesses comerciais e competição subjacentes ao capitalismo infiltram-se na esfera do entretenimento, subjugando a liberdade individual à lógica mercantil.

O impacto da indústria cultural na subjetividade se dá por meio de um processo de adestramento psicológico. Como Adorno (1985) aponta, o bombardeio constante de informações e entretenimento de baixa complexidade reduz a capacidade de reflexão dos indivíduos, tornando-os mais suscetíveis à manipulação ideológica. Essa transformação se agrava na era digital, onde algoritmos são projetados para reforçar bolhas de informação e incentivar a polarização, criando um ambiente no qual o consumo cultural se torna cada vez mais automatizado.

A indústria cultural não apenas responde aos gostos do público, mas os molda ativamente para garantir a reprodução do sistema econômico dominante. Isso significa que a noção de autonomia do consumidor é uma ilusão, pois as opções disponíveis são pré-determinadas pelas grandes corporações midiáticas.

Neste contexto, a experiência, enquanto processo dialético de mediação, torna-se escassa, minando a formação autêntica e emancipatória dos indivíduos. A enxurrada de informações precisas e distrações assepticamente projetadas tem um papel duplo: despertar e alienar as pessoas simultaneamente. A incessante exposição a essas mensagens molda as aspirações, os desejos e as identidades individuais de acordo com os valores e os padrões propagados pela indústria cultural.

A abordagem crítica à lógica da troca e ao consumismo é um aspecto crucial da análise dos autores sobre a sociedade contemporânea. Eles argumentam que a sociedade de consumo, caracterizada pelo desejo incessante de adquirir bens materiais e experiências, gera uma mentalidade de insatisfação constante. A busca por prazer imediato e a acumulação de objetos substituem a busca por significado e realização mais profundos.

Essa mentalidade consumista, alimentada pela indústria cultural e pela mídia, contribui para a perpetuação da alienação e da conformidade. O questionamento desses processos, embebido na racionalidade produtivista do capitalismo tardio, exemplifica o colapso das referências éticas nos processos formativos e educacionais.

A ascensão da indústria cultural, integrada à sociedade de consumo, levou à padronização, simplificação e comodificação da arte e da cultura, resultando em uma conformidade que suprimiu a criatividade individual e a capacidade de pensamento crítico. Essa padronização culminou na erosão da experiência autêntica, ao mesmo tempo que alienou e manipulou os consumidores.

Nessa interseção entre esclarecimento, cultura de massa e transformação social, emerge uma dialética complexa entre objetivos declarados e resultados reais. O conhecimento, uma vez considerado como instrumento de iluminação e emancipação, transformou-se em uma ferramenta de controle e dominação, onde a técnica e a busca por eficiência suplantaram a contemplação profunda.

Essa dialética se torna a base para explorar como a sociedade da informação e a tecnologia, apesar de suas promessas de emancipação e democratização, podem também dar origem à disseminação da desinformação e da manipulação, em um mundo onde a ilusão de liberdade coexiste com a realidade da opressão.

A padronização e a massificação promovidas pela indústria cultural não apenas minam a individualidade, mas pavimentam o terreno para a manipulação ideológica. Conforme demonstrado por Adorno e Horkheimer (1985), a cultura de massas opera como um instrumento de distração e conformidade.

Essa lógica é estendida à publicidade, que desempenha papel central na perpetuação da dominação simbólica, ao apresentar como naturais e desejáveis os valores do consumo, da eficiência e da obediência. Como apontam os autores, “o consumidor é o produto” (Adorno & Horkheimer, 1985, p. 113), ou seja, a própria subjetividade é moldada de acordo com as exigências do sistema.

A lógica da indústria cultural, segundo Adorno e Horkheimer (1985), opera a partir de uma transformação no significado e na função da cultura na sociedade moderna. Trata-se da substituição do valor intrínseco das expressões culturais por sua equivalência mercantil, subordinando a criação simbólica às exigências do mercado.

Como afirmam os autores, “o valor de troca toma o lugar do valor de uso. [...] Mesmo a música sinfônica é planejada como uma mercadoria” (p. 109). Nesse cenário, a produção cultural é moldada não pela singularidade ou pela expressão autêntica, mas pela eficiência comercial e pela capacidade de gerar lucro.

A cultura, assim, torna-se indissociável da lógica da propaganda, perdendo sua autonomia crítica. “A cultura hoje se confunde com a propaganda da própria mercadoria, ao passo que as suas partes se tornam intercambiáveis” (Adorno & Horkheimer, 1985, p. 101).

A padronização dos conteúdos atende a uma racionalidade técnica que prioriza a repetição e a familiaridade, elementos eficazes para a manutenção da ordem social existente. Nesse processo, o consumidor é destituído de sua agência, uma vez que “o esquema padronizado impõe-se com poder irresistível aos consumidores, que já não são mais sujeitos, mas receptáculos de condicionamento” (p. 109).

A cultura deixa, portanto, de ser um espaço de elevação ou questionamento e passa a operar como mecanismo de adaptação ao sistema. “A integração cultural não ocorre mais pela elevação do sujeito, mas por sua adaptação aos modelos de consumo” (Adorno & Horkheimer, 1985, p. 106).

A autonomia individual é substituída por comportamentos previsíveis e reproduzíveis, planejados para se adequarem aos imperativos da indústria. Como alertam os autores, “as necessidades dos consumidores são secundárias: o que importa é a venda de produtos fabricados industrialmente” (p. 116).

Trata-se, portanto, de um processo de racionalização da cultura sob o signo da mercadoria, em que a diferença é eliminada em favor da repetição eficiente e lucrativa. A mídia, nesse contexto, atua como agente de integração social regressiva, promovendo a adaptação do sujeito às formas vigentes de dominação.

A individualidade é substituída por uma pseudo-individualidade cuidadosamente produzida pela lógica publicitária e pelas promessas de reconhecimento mediadas pelo consumo. A crítica dos autores mostra que a cultura de massas não emancipa, mas reforça o conformismo, tornando o espectador cúmplice de sua própria sujeição.

A indústria cultural, portanto, é o exemplo paradigmático da colonização da vida subjetiva pela lógica instrumental, na qual o entretenimento se transforma em técnica de controle social.

Como afirmam Adorno e Horkheimer, “a pseudo-individualidade é a máscara da identidade social produzida pela indústria cultural” (1985, p. 127). O sujeito acredita afirmar sua singularidade ao consumir, mas suas escolhas estão rigidamente pré-formatadas. “As diferenças são ilusórias, uma vez que todos os produtos seguem os mesmos moldes e todos os indivíduos são levados a se identificar com o que lhes é oferecido” (p. 110).

A experiência de ser único é mediada pelo mercado, que transforma até mesmo os gestos de resistência em mercadoria. Essa lógica de identificação com modelos padronizados promove um conformismo enraizado. A cultura de massas, longe de estimular o pensamento crítico, atua como extensão dos ritmos e comandos do trabalho fabril. “A cultura de massas é o prolongamento do trabalho na fábrica. O espectador não deve pensar: o produto já pensou por ele” (Adorno & Horkheimer, 1985, p. 113).

A alienação não apenas persiste, mas é disfarçada de lazer. A eficácia da dominação reside justamente em sua aparência lúdica: “a dominação torna-se tanto mais eficaz quanto mais se apresenta como diversão” (p. 117). O

entretenimento cumpre, assim, a função de disciplinar enquanto diverte, uma forma sofisticada de sujeição voluntária.

Assim, essa sujeição é facilitada pela padronização estética, que neutraliza a potência crítica da arte. “A fórmula padronizada substitui o conteúdo estético. A variação desaparece sob a pressão da funcionalidade” (Adorno & Horkheimer, 1985, p. 108).

Nessa lógica, até mesmo o prazer é domesticado: “o prazer é transformado em conformidade com os imperativos da produção. Os desejos são planejados e satisfeitos sob controle” (p. 112). Trata-se da racionalização do sentir, em que o desejo só é legítimo se puder ser rapidamente traduzido em consumo.

Além disso, até mesmo a noção de liberdade é esvaziada. A indústria cultural oferece uma falsa liberdade, baseada na escolha entre variantes de um mesmo modelo. “A liberdade de escolha no sistema de tudo igual é a liberdade de escolher entre o mesmo” (Adorno & Horkheimer, 1985, p. 106).

A autonomia do sujeito é corroída pela lógica do marketing, que organiza a experiência subjetiva de modo a gerar previsibilidade e adesão. A colonização da subjetividade, nesse sentido, é o ápice da dominação simbólica moderna: “o indivíduo torna-se um objeto sob o domínio de processos administrados. A autonomia cede lugar à adaptação” (p. 108).

Por fim, na indústria cultural, o entretenimento, longe de ser um espaço neutro, constitui-se como vetor ativo dessa lógica disciplinadora. Ele entretém para domesticar, diverte para conter, anestesia para subjugar. Como sintetizam Adorno e Horkheimer, “o entretenimento é o prolongamento da dominação. Aquilo que diverte é, ao mesmo tempo, aquilo que disciplina” (1985, p. 118).

Esse fenômeno, embora inserido em um contexto democrático e mercadológico, guarda inquietantes paralelos com os mecanismos psicológicos do autoritarismo. A teoria da personalidade autoritária, desenvolvida por Adorno e colaboradores na obra *Estudos da personalidade autoritária* (2019), parte da premissa de que o autoritarismo não é um traço individual isolado, mas uma construção psicossocial profundamente enraizada nas estruturas culturais do capitalismo avançado.

Como destaca Costa (2019) no prefácio da edição brasileira de *Estudos sobre a personalidade autoritária*, “sua base de argumentação procura expor como o

autoritarismo mantém relações profundas com o ‘clima cultural geral’ do modo capitalista de organização socioeconômica — o que torna a pesquisa preponderante e atual” (Costa, 2019, p. 14).

O autoritarismo, portanto, não é uma patologia da personalidade, mas uma formação subjetiva historicamente produzida, que expressa as contradições da modernidade capitalista.

Ao investigar os sujeitos em ambientes democráticos, Adorno procura analisar as “contradições psíquicas” observáveis em suas falas e atitudes, compreendendo-as como reflexos das fraturas da totalidade social. Segundo Costa, trata-se de um esforço crítico para desvendar os mecanismos de adaptação subjetiva a uma ordem objetiva marcada por desigualdades e hierarquias simbólicas: “Adorno procura analisar as contradições psíquicas de seus entrevistados, reflexos das fraturas da totalidade social capitalista em ambientes democráticos.” (Costa, 2019, p. 16).

Como afirma Adorno, “a formulação de ideologias preconceituosas é produzida por forças sociais objetivas vinculadas ao desenvolvimento do capitalismo, não sendo, portanto, originárias da psique individual. Ao mesmo tempo, contudo, o preconceito não é diretamente derivado de fatores econômicos” (Adorno & Costa, 2019, p. 348). O preconceito, nesse sentido, é tanto um produto social quanto um sintoma psíquico, e é precisamente essa ambivalência que a análise crítica busca desvelar.

A crítica, portanto, não se limita ao indivíduo, mas aponta para os mecanismos sociais de formação da subjetividade, entre os quais a indústria cultural ocupa papel central.

Como afirma Adorno, “a formulação de ideologias preconceituosas é produzida por forças sociais objetivas vinculadas ao desenvolvimento do capitalismo, não sendo, portanto, originárias da psique individual. Ao mesmo tempo, contudo, o preconceito não é diretamente derivado de fatores econômicos” (Adorno, 2019, p. 348). O preconceito, nesse sentido, é tanto um produto social quanto um sintoma psíquico.

Em outra passagem, Adorno explicita que a ascensão da propaganda autoritária não depende apenas da predisposição psíquica dos indivíduos, mas da atuação das estruturas dominantes do próprio sistema:

Foi afirmado que a estrutura de personalidade deve ser tal que torne o indivíduo suscetível à propaganda antidemocrática. [...] A resposta deve ser buscada não em qualquer personalidade singular nem em fatores de personalidade encontrados na massa de pessoas, mas em processos atuantes na sociedade ela mesma. [...] Depende, em primeiro lugar, da situação dos interesses econômicos mais poderosos se a propaganda antidemocrática deverá ou não se tornar uma força dominante neste país — se eles farão uso, de forma consciente ou não, desse dispositivo a fim de manter seu status dominante (Adorno, 2019, p. 83).

Esse fenômeno, embora inserido em um contexto democrático e mercadológico, guarda inquietantes paralelos com os mecanismos psicológicos do autoritarismo. A personalidade autoritária é descrita como conformista, rígida, submissa à autoridade e hostil ao diferente. Tais traços são cultivados pela cultura de massas ao oferecer modelos simplificados de mundo, reforçar estereótipos e inibir a capacidade reflexiva.

A indústria cultural, ao eliminar a ambivalência e substituir a complexidade pela repetição de narrativas fáceis e maniqueístas, contribui para a formação de sujeitos menos propensos ao pensamento crítico. O entretenimento, nesse registro, não apenas diverte: ele estrutura afetos, emoções e julgamentos morais. O que parece ser apenas uma escolha estética ou de gosto opera, na verdade, como um mecanismo de ajustamento psicológico e social, que naturaliza hierarquias e reforça o status quo.

Nesse contexto, a mídia atua como uma tecnologia de subjetivação: produz sujeitos adaptados, ansiosos por segurança e estabilidade, avessos ao conflito e ao pensamento autônomo. A “domesticação do desejo” promovida pela lógica publicitária encontra seu correlato na “domesticação do pensamento”, em que a crítica é substituída pela repetição de fórmulas e slogans. Como indicam Adorno e Horkheimer, “o esquema padronizado impõe-se com poder irresistível aos consumidores, que já não são mais sujeitos, mas receptáculos de condicionamento” (1985, p. 109).

A ignorância e a confusão, aliás, não são meramente acidentais, mas estruturais. Como reconhece Adorno:

A avaliação das afirmações políticas contidas em nosso material das entrevistas deve ser considerada em sua relação com a ignorância e a confusão generalizadas de nossos sujeitos em assuntos políticos, um fenômeno que pode muito bem superar o que até mesmo um observador cético poderia ter antecipado (Adorno, 2019, p. 344).

Isso esvazia o próprio conceito de opinião pública, minando os fundamentos do discurso democrático e abrindo espaço para a manipulação simbólica. As comunicações de massa, nesse sentido, desempenham papel crucial na disseminação de estereótipos que reforçam a aparência de saber, sem efetiva compreensão crítica:

Comunicações de massa modernas, moldadas a partir da produção industrial, espalham todo um sistema de estereótipos que, embora ainda sendo fundamentalmente 'incompreensível' para o indivíduo, permite que ele pareça a qualquer momento como estando atualizado e 'sabendo tudo a respeito' (Adorno, 2019, p. 358).

Esse cenário é agravado pelo caráter personalizado da propaganda política, que apaga as questões objetivas em nome da exaltação de indivíduos carismáticos:

Consistente com isso é o caráter altamente personalizado da propaganda política, particularmente das campanhas eleitorais, em que as questões objetivas em jogo estão na maioria das vezes ocultas por detrás da exaltação dos indivíduos envolvidos, frequentemente em categorias que pouco têm a ver com as funções que esses indivíduos deveriam cumprir (Adorno, 2019, p. 366).

A publicidade, ao apelar para emoções primárias e prometer felicidade imediata, reativa impulsos regressivos e favorece disposições autoritárias. O indivíduo não é mais interpelado como sujeito autônomo, mas como alvo de comandos eficazes.

Essa análise se aprofunda em "Elementos do Antissemitismo: Limites do Esclarecimento", em que Adorno e Horkheimer (1985) evidenciam como a propaganda totalitária se apoia na mesma lógica da indústria cultural: repetição, simplificação e mobilização de afetos primários como medo e ressentimento.

A propaganda antidemocrática, tal como a publicidade, não visa o esclarecimento, mas a manipulação psicológica. Ambos os autores denunciam a substituição da razão crítica por uma racionalidade técnica voltada à eficácia comunicativa. O antissemitismo, nesse contexto, é menos uma ideologia sistemática do que um discurso emocionalmente eficaz, moldado segundo as técnicas da mídia moderna.

Adorno e Horkheimer (1985) expõem o antissemitismo não como uma aberração isolada da razão, mas como um produto estrutural de uma

racionalidade instrumental corrompida, que se desenvolve em consonância com as contradições do capitalismo tardio.

A relação entre antissemitismo e cultura de massas passa pela centralidade da lógica de identificação simplificada, do pensamento maniqueísta e da reafirmação de hierarquias sociais. A mídia, como instância de formação simbólica, torna-se terreno fértil para a naturalização desses discursos, sobretudo quando atua sob imperativos mercadológicos e de audiência, favorecendo conteúdos que reforçam preconceitos enraizados.

Essa lógica é também explorada no texto *A Técnica Psicológica das Palestras Radiofônicas de Martin Luther Thomas*, onde Adorno (1943) analisa os métodos retóricos e técnicos de líderes populistas na rádio estadunidense. Ele mostra como a forma técnica da comunicação, a voz, a repetição, o ritmo emocional, substitui o conteúdo racional, criando uma sensação de intimidade e confiança que dispensa argumentação.

Adorno (1943) observa que Thomas, assim como outros líderes carismáticos do rádio, mobiliza um tipo de identificação que não passa pelo convencimento racional, mas por uma simbiose emocional com o público. Trata-se de uma "identificação primária", nos moldes psicanalíticos, onde o ouvinte se submete ao orador como figura de autoridade absoluta. Adorno escreve: "O ouvinte é mantido em um estado infantilizado, no qual a submissão ao líder é experimentada como uma liberação emocional, uma forma de conforto regressivo" (Adorno, 1943, s/p.)

Essa identificação é fortalecida pelo tom emocional e pela encenação retórica do pastor, que se alterna entre a ameaça e a promessa, o pânico moral e a redenção religiosa. Não há espaço para a dúvida ou para o pensamento autônomo, tudo é organizado para absorver o sujeito na estrutura do discurso e levá-lo à adesão passiva.

Outro ponto central do ensaio é a crítica ao anti-intelectualismo promovido pelo rádio. Ao se opor à complexidade e ao pensamento crítico, os discursos radiofônicos como o de Thomas favorecem a simplificação mítica e emocional do mundo. As categorias de bem e mal são rigidamente fixadas, sem ambivalências, o que ressoa com os mecanismos da personalidade autoritária descrita por Adorno em sua obra posterior. Ele aponta: "o discurso de Thomas é uma paródia da razão, simula lógica e argumentação, mas está estruturado como uma

sequência de comandos emocionais. A lógica está a serviço da manipulação” (Adorno, 1943, s/p.)

A mídia, longe de ser um canal neutro, torna-se um dispositivo de engajamento afetivo que reduz a complexidade e alimenta a adesão a figuras autoritárias. Dessa maneira, evidencia-se que a mídia, ao invés de simplesmente refletir a realidade social, participa ativamente da construção de consensos e da reprodução de estruturas de dominação.

A publicidade, com sua função de naturalizar o consumo, e a propaganda política, com sua capacidade de fabricar consenso, operam dentro da mesma lógica técnico-estética da indústria cultural: seduzir, distrair e ajustar. Como afirmam Adorno e Horkheimer: “o esclarecimento regride à mitologia, quando não se volta contra si mesmo” (1985, p. 20). Assim, a promessa de uma sociedade esclarecida se converte em sua antítese: uma sociedade domesticada pela forma técnica da comunicação, vulnerável à desinformação e ao autoritarismo mascarado de liberdade de escolha.

Adorno (1951) aprofunda esse diagnóstico em seu texto *A Teoria freudiana e o modelo fascista de propaganda*. Ele observa que os agitadores políticos de extrema direita nos EUA reproduzem uma lógica padronizada de apelos afetivos e irracionais, voltados não à razão, mas à mobilização emocional das massas. Segundo ele, “a reiteração constante e a escassez de ideias são os ingredientes indispensáveis de toda a técnica” (Adorno, 1951, p. 2), o que se alinha perfeitamente à padronização da cultura de massas descrita na *Dialética do Esclarecimento*.

Essa repetição incessante visa não informar, mas criar um laço entre o líder e seus seguidores, ativando mecanismos inconscientes de regressão e submissão. Inspirando-se em Freud, Adorno mostra que o vínculo entre líder e massa é de natureza emocional e inconsciente: trata-se de uma identificação baseada em mecanismos primitivos de idealização, nos quais o líder encarna o ideal do ego dos indivíduos.

Como afirma: “a formação imaginária de uma figura paterna onipotente e violenta [...] é a única maneira de promulgar a atitude passivo-masquista a que a vontade tem de se render” (Adorno, 1951, p. 20). A imagem do líder é construída para parecer, ao mesmo tempo, superior e comum, promovendo a fantasia de que

ele é a própria extensão grandiosa do sujeito: “fazendo do líder seu ideal, é como se ele amasse a si mesmo, mas livre das manchas da frustração e de descontentamento que estragam o retrato de seu eu empírico” (Adorno, 1951, p. 23).

Essa manipulação afetiva gera uma identificação narcísica coletiva, estruturada por um laço autoritário que reduz a autonomia individual. Os sujeitos deixam de pensar com base em critérios morais próprios e passam a seguir comandos externos e estereotipados. Adorno explica: “elas não conseguem desenvolver uma consciência independente autônoma e por isso a substituem pela identificação com a autoridade coletiva” (Adorno, 1951, p. 19). O resultado é a fusão entre sujeito e estrutura, dissolvendo a subjetividade crítica.

Adorno ainda adverte que essa “psicologia de massas” já não é mais espontânea: trata-se de uma regressão artificial, cuidadosamente produzida pelos mecanismos da cultura de massa e apropriada pelas lideranças autoritárias.

A propaganda fascista precisa apenas reproduzir a mentalidade existente para seus próprios propósitos — ela não precisa induzir uma mudança —, e a repetição compulsiva, que é uma de suas principais características, serve justamente para reforçar o condicionamento pré-existente. (Adorno, 1951, p. 7)

Assim, a eficácia da propaganda não está em convencer racionalmente, mas em reativar e consolidar disposições psíquicas já presentes, reforçando-as por meio da repetição e da simplificação simbólica

A propaganda é entendida como um dispositivo ideológico que estrutura a percepção da realidade. A publicidade, ao se infiltrar em todos os aspectos da vida social, naturaliza a lógica do mercado, fazendo com que o consumo seja percebido como a principal forma de satisfação e realização pessoal. Como destacam os autores:

Os produtos da Indústria Cultural podem ter a certeza de que até mesmo os distraídos vão consumi-los alertamente. A publicidade é a arte de fazer com que os homens desejem aquilo que não precisam. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 105).

Esse fenômeno gera um duplo efeito: por um lado, a publicidade estimula desejos artificiais e desloca a atenção dos indivíduos para o consumo, desviando-os de problemas estruturais da sociedade; por outro, reforça a alienação ao apresentar o mundo como um cenário no qual todas as questões podem ser resolvidas por meio da aquisição de mercadorias. Assim, a publicidade

atua como um mecanismo de conformismo e integração social, eliminando o potencial crítico e reforçando a passividade das massas.

Os autores apontam que há uma continuidade entre os métodos de propaganda utilizados em regimes totalitários e os mecanismos de persuasão da Indústria Cultural. Ambos operam por meio da repetição incessante de mensagens, da simplificação extrema da realidade e da criação de inimigos fictícios que servem como justificativa para a manutenção da ordem estabelecida. Como destacam, “o totalitarismo é antes de tudo uma forma de organização da consciência. Ele não precisa de campos de concentração quando pode fabricar a adesão voluntária por meio da propaganda e do entretenimento” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 113).

Esse processo se intensifica com a digitalização da cultura e a ascensão das redes sociais, onde algoritmos controlam a circulação da informação e reforçam bolhas ideológicas, limitando ainda mais a diversidade de pensamento. Em um ambiente saturado de estímulos e mensagens persuasivas, a capacidade de discernimento e contestação se reduz, levando à erosão da esfera pública e ao enfraquecimento das formas tradicionais de resistência política.

A articulação entre mídia, consumo e autoritarismo revela uma sociedade que, sob a aparência de liberdade e progresso, reproduz estruturas regressivas e formas de sujeição cuidadosamente ajustadas à lógica do mercado.

A mídia, ao invés de servir à ampliação do debate público e à formação da consciência crítica, opera como um instrumento de formatação da subjetividade. Seu poder não está apenas no conteúdo que transmite, mas na forma como organiza a experiência e molda os afetos. Ela não apenas diz o que pensar, mas sobretudo como sentir. A sedução estética, a padronização narrativa e a repetição emocional tornam-se mecanismos de controle que dispensam a coerção explícita.

Neste sentido, a propaganda totalitária e a publicidade convergem como tecnologias de manipulação afetiva e cognitiva. Ambas operam pela repetição, pelo apelo emocional e pela simplificação da realidade. Ambas constroem uma imagem de mundo em que a obediência é revestida de prazer e onde a crítica é neutralizada pela distração.

Adorno e Horkheimer nos mostram que o totalitarismo não é uma aberração externa à modernidade, mas uma possibilidade imanente ao seu desenvolvimento

histórico, especialmente quando o esclarecimento se volta contra si mesmo e é capturado pela lógica da instrumentalização. O fascismo, nesse sentido, não se limita a regimes específicos do século XX: ele se manifesta de forma latente nas estruturas simbólicas e comunicacionais que moldam a subjetividade nas sociedades de massa.

Dessa forma, a crítica da mídia e da indústria cultural torna-se inseparável da crítica política. É preciso compreender que a luta pela democracia não se dá apenas no campo institucional, mas também na disputa pelo imaginário, pelos afetos e pela linguagem. A emancipação, para a Teoria Crítica, exige uma reconstrução da razão que recupere sua dimensão reflexiva e dialética.

2.2 Sociedade da Informação e da Tecnologia

O surgimento da Sociedade da Informação demarca um ponto de inflexão nas dinâmicas econômicas e sociais globais, articulando um fenômeno complexo e multifacetado. Essa transição paradigmática da sociedade industrial para a sociedade da informação é acompanhada por uma série de transformações que reconfiguram não apenas o modo como produzimos e distribuimos a informação, mas também como nos relacionamos e consumimos.

A produção em massa e a alienação operária, características marcantes da sociedade industrial, cedem espaço para a customização em massa e a alienação informacional, onde os indivíduos são submersos em um oceano de dados e informações (Adorno & Horkheimer, 1985).

A revolução tecnológica, caracterizada pelo avanço exponencial das tecnologias de informação e comunicação, desempenha um papel central nesse processo. Castells (1999) argumenta que a sociedade em rede, moldada pelas novas tecnologias digitais, altera profundamente as relações sociais, econômicas e políticas. A produção e distribuição da informação são democratizadas, mas ao mesmo tempo, novas formas de controle e manipulação emergem, perpetuando a lógica do consumo e da passividade.

Esta sociedade contemporânea tem sido profundamente influenciada por transformações tecnológicas que deram origem a novas formas de organização social, cultural e econômica. Castells, em sua obra sobre a sociedade em rede, articula como as tecnologias da informação têm sido centrais nesse processo,

caracterizando o que ele denomina de sociedade da informação (Castells, 1999). Este novo cenário é marcado pela informação assumindo um papel central, alterando não apenas a economia, mas também as relações de poder e as identidades culturais.

A revolução tecnológica, descrita por Castells (1999), revela uma mudança paradigmática nas formas como a informação é processada, armazenada e distribuída, resultando em uma sociedade onde a informação é um bem valioso, ao lado de ativos econômicos tradicionais como ouro e petróleo, e mais recentemente, as criptomoedas como o Bitcoin. Este cenário é amplificado na sociedade conectada e especulativa da pós-verdade, onde a informação ganha um destaque ainda maior, mesmo que sua veracidade seja frequentemente questionada.

A lógica de rede que permeia a sociedade da informação proposta por Castells (1999) se traduz em uma forma de organização social que se afasta das estruturas hierárquicas da era industrial, em favor de redes abertas, flexíveis e dinâmicas. Este fenômeno é evidenciado no "espaço de fluxos", um conceito de Castells que descreve um espaço definido pelos fluxos de informação, capital, poder e imagens, que são estruturados em torno de redes de comunicação globais. Este espaço se sobrepõe ao espaço geográfico, redefinindo as relações de proximidade e distância.

Castells (1999) identifica várias características fundamentais deste novo paradigma tecnológico. Primeiramente, ele observa a alta penetrabilidade das novas tecnologias, dado que a informação é uma parte integrante de todas as atividades humanas. Em segundo lugar, destaca-se o predomínio da lógica de redes, permitindo que qualquer tipo de processo seja materialmente implementado.

A flexibilidade é outra característica importante, com tecnologias que favorecem processos reversíveis e permitem reorganizações e reconfigurações. Além disso, Castells ressalta a convergência crescente de diversas áreas tecnológicas, como a microeletrônica, telecomunicações, optoeletrônica, computadores e biologia.

A economia informacional emerge como resultado dessas transformações, caracterizada pela produção e distribuição de informação e conhecimento. O

trabalho e o emprego são reinventados, com um aumento na demanda por trabalhadores altamente qualificados e flexíveis. As relações de poder e controle também são reconfiguradas, concentrando poder naqueles capazes de configurar e controlar as redes, enquanto outros são marginalizados.

Além disso, as transformações culturais associadas à sociedade da informação são abordadas por Castells como uma era de "cultura em rede", marcada pela hibridização e pelo impacto das tecnologias de comunicação na construção da realidade social. Essa complexa rede de relações e poder define a sociedade da informação, um conceito que substitui a ideia de sociedade pós-industrial e descreve o novo paradigma técnico-econômico da era atual (Wertheim, 2000).

Dessa forma, os termos "sociedade em rede" e "sociedade da informação" servem, portanto, como lentes por meio das quais podemos entender as intrincadas transformações em curso, destacando o papel central da informação e das tecnologias da informação nas dinâmicas sociais, econômicas e culturais da sociedade contemporânea (Castells, 1999).

Além disso, esta sociedade contemporânea, descrita por Castells (1999), também reforça essa relação entre mídia e poder, pois a circulação de informações tornou-se um elemento central na reorganização da economia e da política global.

Adorno e Horkheimer (1985) argumentam que a Indústria Cultural molda os sujeitos para se ajustarem às estruturas de poder. O entretenimento não apenas distrai, mas estrutura um modelo de percepção padronizado e alienante. Essa lógica se intensifica na era digital, onde os algoritmos das redes sociais maximizam o engajamento por meio da retenção de atenção, criando ciclos viciosos de consumo de informação.

Como McLuhan (1964, p. 13) afirma: "o efeito da televisão, por exemplo, não deriva de seus programas, mas do fato de que a televisão cria um ambiente perceptivo particular que reorganiza as relações sensoriais e cognitivas dos espectadores."

Castells argumenta que "a nova economia informacional baseia-se não apenas na tecnologia, mas na capacidade de processar e distribuir informação em uma escala sem precedentes" (CASTELLS, 1999, p. 41). No entanto, essa

descentralização aparente da produção de conteúdo esconde uma forte concentração de poder nas mãos das grandes corporações tecnológicas, que controlam as infraestruturas de comunicação e definem as regras do jogo digital.

A conjugação das reflexões de Castells sobre a sociedade da informação com a teoria crítica de Adorno e Horkheimer permite um aprofundamento crítico sobre as implicações da tecnologia e da informação nas estruturas sociais contemporâneas.

No entanto, como Castells (1999) adverte, focar excessivamente na tecnologia pode levar a uma visão simplista de determinismo tecnológico, onde se presume que as transformações sociais são meramente o resultado da evolução tecnológica, seguindo uma lógica técnica e neutra.

Essa perspectiva negligencia o fato de que os processos sociais e a transformação tecnológica resultam de uma interação complexa, na qual fatores sociais pré-existent, criatividade, espírito empreendedor e as condições da pesquisa científica influenciam o avanço tecnológico e suas aplicações sociais.

Por isso, para compreender a sociedade da informação é necessário aprofundar a maneira como os meios de comunicação operam, e para isso, Marshall McLuhan (1964), propõe uma abordagem revolucionária ao afirmar que *o meio é a mensagem*.

Essa formulação desloca o foco tradicional da análise comunicacional, que privilegia o conteúdo das mensagens, para a estrutura e a natureza dos meios que as veiculam. Segundo McLuhan, “a mensagem de qualquer meio ou tecnologia é a mudança de escala, ritmo ou padrão que ele introduz nos assuntos humanos” (MCLUHAN, 1964, p. 8). Dessa forma, mais do que os conteúdos específicos transmitidos por um determinado meio, é a estrutura do próprio meio que transforma as relações sociais, cognitivas e culturais.

McLuhan argumenta que cada tecnologia da comunicação reorganiza a percepção sensorial e altera a maneira como os indivíduos interagem com o mundo. A escrita, por exemplo, fragmentou a experiência e possibilitou o pensamento linear e analítico, enquanto a oralidade favorecia uma relação mais holística e coletiva com o conhecimento. (MCLUHAN, 1964)

Com a chegada da televisão e das mídias eletrônicas, os padrões de percepção e cognição foram novamente reconfigurados, promovendo uma

experiência sensorial mais imersiva e integrada. Como ele sintetiza: “os efeitos da tecnologia não ocorrem no nível das opiniões ou conceitos, mas alteram de forma gradual e indolor os padrões de percepção e cognição” (MCLUHAN, 1964, p. 31).

Esse princípio demonstra que o impacto dos meios de comunicação transcende a mera transmissão de mensagens. Ao contrário da visão tradicional que enxerga a mídia como um canal neutro, McLuhan sugere que cada meio possui propriedades que determinam a forma como as informações são absorvidas e compreendidas. A televisão, por exemplo, não é apenas um veículo de entretenimento, mas uma estrutura que altera a forma como as pessoas percebem o tempo e o espaço, moldando a experiência cultural de maneira distinta em relação à imprensa escrita ou ao rádio.

Além disso, a teoria de McLuhan sobre os meios de comunicação enfatiza a centralidade da forma na organização da experiência humana. Em sua análise, ele classifica os meios como “quentes” e “frios” com base na quantidade de envolvimento sensorial que exigem do receptor. Os meios “quentes” são aqueles que apresentam alta definição e fornecem grande quantidade de informação de forma explícita, reduzindo a necessidade de participação ativa do público, o cinema e o rádio são exemplos desse tipo de mídia. Já os meios “frios” possuem menor definição e requerem maior participação interpretativa do receptor – a televisão e os quadrinhos são exemplos de meios que estimulam maior engajamento na construção do sentido (MCLUHAN, 1964, p. 23).

Essa distinção ilustra que a forma de um meio não apenas veicula conteúdos, mas estrutura as possibilidades de interação do público com a informação. A escrita, por exemplo, favorece um modo de pensamento linear e sequencial, enquanto a televisão e as redes sociais impõem uma lógica fragmentada e dispersiva.

Esse fenômeno é visível no ambiente digital, onde a organização da informação por algoritmos e a cultura da interatividade moldam a forma de percepção do público. Como McLuhan destaca, “somos moldados por aquilo que criamos e, em seguida, o meio molda nossa forma de pensar e agir” (MCLUHAN, 1964, p. 41).

Além disso, McLuhan introduz o conceito de “ambientes midiáticos”, argumentando que cada nova tecnologia cria um ecossistema de comunicação

que influencia profundamente a organização social. Por exemplo, a introdução da imprensa por Gutenberg no século XV não apenas permitiu a disseminação de livros, mas foi responsável por transformar as estruturas de conhecimento, consolidando o individualismo e a racionalidade analítica da modernidade. Da mesma forma, a era digital reconfigura a sociedade ao promover uma cultura conectada, onde as fronteiras entre público e privado, local e global, tornam-se cada vez mais difusas. (McLuhan, 1964)

A principal implicação dessa perspectiva é que as tecnologias de comunicação não devem ser analisadas apenas em termos de seus conteúdos, mas de seus efeitos estruturais sobre o comportamento humano e as relações sociais. Como McLuhan sintetiza:

A sociedade sempre se encontra despreparada para enfrentar os efeitos das novas tecnologias, pois encara apenas seus usos práticos e imediatos, ignorando as transformações profundas que promovem na cultura e na organização social (MCLUHAN, 1964, p. 55).

Nesse sentido, o impacto das mídias digitais e das plataformas de redes sociais, por exemplo, não pode ser analisado apenas em relação ao conteúdo compartilhado, mas na maneira como essas tecnologias moldam a atenção, o engajamento e a circulação da informação.

Dessa forma, a comunicação não pode ser entendida apenas pelo conteúdo veiculado, mas deve ser analisada a partir das características do meio pelo qual é transmitida. Os diferentes suportes tecnológicos estabelecem modos específicos de apreensão da realidade, estruturando a experiência sensorial e cognitiva do público.

Como exemplifica McLuhan, “o efeito da televisão, por exemplo, não deriva de seus programas, mas do fato de que a televisão cria um ambiente perceptivo particular que reorganiza as relações sensoriais e cognitivas dos espectadores” (MCLUHAN, 1964, p. 13).

Esse deslocamento do foco do conteúdo para o meio demonstra que cada nova tecnologia da comunicação impõe não apenas novas possibilidades de expressão, mas também novos modos de recepção e interação com a realidade.

Morozov faz uma análise crítica sobre a sociedade da informação, desafiando perspectivas otimistas e dismantelando a retórica do “solucionismo tecnológico”. Em *"To Save Everything, Click Here"*, Morozov (2013) articula uma crítica à

crença de que a tecnologia é uma panaceia para mazelas sociais, salientando a necessidade de reconhecer a complexidade inerente aos desafios sociais e políticos. Sua abordagem ressoa com as preocupações de Adorno e Horkheimer sobre a razão instrumental, onde a tecnologia, desprovida de reflexão crítica, pode se tornar um meio de dominação e controle.

Além disso, Morozov (2013) estende sua análise às megas corporações tecnológicas, como Google e Facebook, identificando-as como entidades que centralizam o poder, manipulam o discurso público e corroem a autonomia individual. Essa concentração de poder ecoa as preocupações de Castells sobre a ascensão de uma nova ordem social na sociedade da informação, onde o poder é distribuído em redes globais, e onde as corporações de tecnologia desempenham um papel significativo.

A análise de Morozov (2013) sobre a política de tecnologia revela como as decisões governamentais podem ser capturadas por interesses corporativos, e como o Estado pode empregar tecnologias para fins de vigilância e controle social. Essa perspectiva dialoga com as preocupações de Adorno sobre a submissão da sociedade à racionalidade técnica, alertando para os perigos de um poder desenfreado nas mãos de poucos.

Seu ceticismo em relação ao ativismo digital questiona a eficácia do engajamento online para provocar mudanças sociais reais, ecoando as críticas adornianas à cultura de massa e à pseudo individuação. Morozov (2013) sugere que o ativismo digital, frequentemente superficial e facilmente cooptado, pode perpetuar estruturas de poder existentes ao invés de desafiá-las.

A obra de Morozov, portanto, serve como um valioso ponto de intersecção entre a teoria crítica e os estudos sobre a sociedade da informação, incentivando um exame mais profundo e reflexivo das implicações sociais e políticas das tecnologias digitais. Segundo o autor, é possível sim fazer uma crítica emancipatória à tecnologia, desde que se articule com a deficiência em nossa crítica `tecnologia atual (Morozov, 2018, pg.25)

Morozov (2018) pontua a falta de crítica da sociedade sobre a ganância suprema que existe nas empresas de tecnologia, uma vez que os interesses delas não divergem dos mesmos alimentados pela indústria farmacêutica ou petrolífera, por exemplo, sendo estes naturalmente divergentes dos nossos.

Não seria ótimo que um dia, diante da afirmativa de que a missão do Google é "organizar as informações do mundo e torná-las acessíveis e úteis para todos", pudéssemos ler nas entrelinhas e compreender o seu verdadeiro significado, ou seja, "monetizar toda a informação do mundo e torná-la universalmente inacessível e lucrativa?". Esse ato de interpretação subversiva eventualmente nos possibilitaria alcançar a maior de todas as compreensões emancipadoras: deixar o Google organizar todas as informações do mundo faz tanto sentido quanto deixar a Halliburton lidar com todo o petróleo do planeta (Morozov, 2018, pág.28).

Na mesma perspectiva de Morozov, Bezerra e Almeida (2020) abordam a ideia equivocada de neutralidade no contexto das tecnologias de informação e comunicação, destacando que a noção de uma rede como um espaço de liberdade e abundância informativa disponível para todos é uma simplificação excessiva. Os autores reforçam a teoria de que as tecnologias não são neutras; ao contrário, elas envolvem escolhas, organização e hierarquias.

On the other hand, the idea of a network seems to refer to a universe of freedom and informational abundance available to all individuals and groups. It is a mystification supported by a false idea of "neutrality" of technologies: there is no network without choice, without organization, without hierarchy, since knowledge does not exist outside a social context, nor does it randomly reorganize (Bezerra e Almeida, 2002, pg.12)

Assim, eles argumentam que o conhecimento não existe fora de um contexto social nem se reorganiza aleatoriamente. As redes e as tecnologias de informação, portanto, não são meramente plataformas neutras de transmissão de informações; elas são moldadas por escolhas e interesses específicos que influenciam a maneira como a informação é apresentada e acessada.

Quando Morozov (2013/2018) chama atenção para o papel centralizador e manipulador de corporações como Google e Facebook, marcando uma nova ordem social na era da informação, ele traça paralelos com o trabalho de Castells (1999), que identifica uma rede global de poder onde as corporações tecnológicas são protagonistas decisivos. Esta dinâmica reflete a crítica Adorniana ao capitalismo tardio, onde entidades poderosas exercem um controle abrangente sobre a sociedade e a cultura.

Morozov (2018) ao expressar sua preocupação com a influência das corporações tecnológicas nas decisões governamentais e a utilização do Estado de tecnologias para vigilância e controle social, acaba por ressoar com as ideias

de Adorno sobre a subjugação da sociedade à racionalidade técnica, onde a tecnologia, longe de ser neutra, serve aos interesses do poder estabelecido.

Dessa forma, tanto Morozov (2018) quanto Bezerra e Almeida (2020) alinham-se com a perspectiva da Teoria Crítica, ao desafiar a ideia da neutralidade tecnológica uma vez que não é possível que exista neutralidade em qualquer aspecto da sociedade capitalista. Os autores argumentam que as tecnologias são influenciadas por escolhas e interesses específicos e não existem independentemente do contexto social.

Adorno e Horkheimer, em sua crítica à Indústria Cultural, anteciparam muitos dos desafios enfrentados pela sociedade na era digital, destacando como a padronização cultural e a uniformidade midiática contribuem para uma manipulação ideológica que obscurece a compreensão da realidade (Horkheimer e Adorno, 1985).

Retomando a perspectiva descrita por Castells, a informação não apenas ocupa um papel central, mas é também instrumentalizada, seguindo a lógica da razão instrumental criticada por Adorno e Horkheimer. A eficiência, o cálculo e a dominação técnica tornam-se os pilares de uma sociedade que, embora imersa em dados e informações, não necessariamente traduz isso em um aprofundamento da compreensão crítica ou em um avanço da liberdade individual.

A tecnologia da informação e comunicação, ao acelerar a coleta, o processamento e a análise de dados, intensifica os processos de manipulação da opinião pública, moldando comportamentos de consumo e restringindo a liberdade individual através do monitoramento constante. Esta condição ressalta a necessidade de uma abordagem crítica que questione as estruturas de poder subjacentes e busque formas de resistência.

A estruturação da sociedade contemporânea sob a influência da tecnologia digital, conforme discutido por Castells (1999), revela um cenário onde as plataformas digitais, algoritmos e inteligência artificial têm um papel central. No entanto, à luz da teoria crítica, percebe-se que esta influência está longe de ser neutra. Sistemas fechados, bolhas de filtro e manipulação algorítmica emergem como manifestações da razão instrumental, limitando a exposição a perspectivas diversas e comprometendo a formação de um cidadão crítico e reflexivo.

A tese de McLuhan encontra paralelos na crítica de Herbert Marcuse à sociedade industrial avançada. Marcuse argumenta que a racionalidade tecnológica não apenas estrutura a sociedade contemporânea, mas também determina os conteúdos do pensamento e da cultura. Segundo ele, “a tecnologia como forma de organização material torna-se uma forma de organização social e intelectual, conformando as necessidades e aspirações dos indivíduos” (MARCUSE, 1964, p. 18). Isso implica que a estrutura da mídia de massa não é um veículo neutro de transmissão de conteúdos, mas um elemento ativo na conformação ideológica da sociedade.

Para Marcuse, a mídia e a cultura de massa desempenham um papel central na manutenção do status quo, pois promovem uma experiência unidimensional que inibe o pensamento crítico e reforça a aceitação da ordem existente. Ele observa que “os meios de comunicação de massa não apenas informam, mas também prefiguram a percepção da realidade de maneira a reduzir as possibilidades de resistência e transformação” (MARCUSE, 1964, p. 47). Essa afirmação ressoa com a visão de McLuhan de que os meios de comunicação não apenas entregam informações, mas moldam a percepção e a cognição dos indivíduos, promovendo determinados padrões de pensamento e comportamento.

Por um lado, observamos o potencial para inovação, colaboração e participação cidadã; por outro, enfrentamos riscos associados à privacidade, segurança dos dados e manipulação da informação. Autores contemporâneos, como Benkler (2006), destacam as possibilidades de uma sociedade mais participativa e colaborativa, enquanto Lessig (2006) ressalta a necessidade de se atentar para os novos mecanismos de controle e regulação.

A digitalização da informação e as novas formas de comunicação remodelam a maneira como acessamos e interagimos com o conteúdo. Adorno e Horkheimer já nos alertavam para o risco de uma comunicação instrumentalizada, que pode contribuir para a reprodução de ideologias dominantes e para a alienação dos indivíduos (Adorno & Horkheimer, 1985). A sociedade da informação, portanto, exige um olhar crítico sobre as transformações no acesso à informação e à participação cidadã, questionando a qualidade da informação disponível e o real poder de influência dos cidadãos.

A exploração do conceito de razão instrumental revela como a racionalidade é frequentemente direcionada para a eficiência, o cálculo e a dominação técnica. Na era digital, a tecnologia da informação e comunicação acelera esse processo, permitindo a coleta, o processamento e a análise massiva de dados. A razão instrumental, nesse contexto, é frequentemente utilizada para manipular a opinião pública, moldar comportamentos de consumo e restringir a liberdade individual por meio do monitoramento constante.

A análise das transformações sociais e políticas sob a égide da razão instrumental destaca como a tecnologia digital influencia a estruturação da sociedade contemporânea. A proliferação de plataformas digitais, algoritmos e inteligência artificial molda a forma como as pessoas interagem, consomem informações e participam na esfera pública.

A análise da sociedade da informação e da tecnologia demonstra que as novas mídias e os dispositivos digitais não são neutros, mas atuam ativamente na modelagem da realidade social. Essa transformação impacta diversas dimensões da experiência humana, influenciando desde a percepção do tempo e do espaço até a estrutura do pensamento, a circulação da informação e a própria capacidade de resistência política e social.

O caráter estruturante da tecnologia sobre a cognição e a organização da vida social exige um olhar crítico sobre suas implicações e os modos pelos quais as novas arquiteturas midiáticas condicionam a experiência contemporânea.

A revolução digital redefiniu profundamente a percepção do tempo e do espaço, modificando as noções tradicionais de proximidade e distância. Castells (1999) argumenta que a sociedade em rede se estrutura em torno de um "espaço de fluxos", no qual a lógica das redes digitais substitui a territorialidade física. Nesse modelo, a comunicação ocorre em tempo real e as interações sociais são mediadas por dispositivos que transcendem fronteiras geográficas e temporais.

Essa reconfiguração temporal e espacial altera a maneira como indivíduos e instituições operam no mundo contemporâneo. A instantaneidade proporcionada pelas tecnologias digitais permite uma circulação incessante de informações, mas também cria um estado de hiperconectividade, no qual a velocidade do fluxo informacional supera a capacidade de reflexão e aprofundamento.

A tecnologia da informação não apenas transforma a forma como nos comunicamos, mas também altera os padrões cognitivos e perceptivos. McLuhan (1964) argumenta que cada meio de comunicação possui uma gramática própria, moldando a forma como os indivíduos processam e organizam a realidade.

A passagem de uma cultura baseada na escrita para uma cultura digital rompe com a linearidade do pensamento, substituindo-a por uma lógica fragmentada e hipertextual.

Ao organizar o fluxo de informações de maneira fragmentada e personalizada, os dispositivos digitais não apenas modificam a forma como os indivíduos acessam o conhecimento, mas também estruturam suas formas de pensamento e interação com a realidade. Assim, a maneira como a informação circula no ambiente digital não é um aspecto secundário, mas um elemento central na construção da percepção e da subjetividade contemporânea.

Essa compreensão é crucial para uma análise mais profunda das dinâmicas sociais contemporâneas. E se aprofunda quando lançamos uma perspectiva crítica sobre as novas ferramentas empregadas pelo capitalismo de vigilância no âmbito das tecnopolíticas.

2.3 Tecnopolíticas e capitalismo de vigilância

Antes de analisar as tecnopolíticas e o capitalismo de vigilância propriamente ditos, é necessário explicitar a forma histórica do capitalismo que serve de mediação para os processos comunicacionais examinados nesta tese.

Seguindo a advertência metodológica de evitar anacronismos, não se trata de transpor diretamente as categorias da Teoria Crítica dos anos 1940 para o contexto digital contemporâneo, mas de reconstruí-las à luz das mutações estruturais que reorganizam a integração social no século XXI.

Assim, a noção adorniana de racionalidade instrumental é aqui reatualizada por meio das especificidades do capitalismo de vigilância (ZUBOFF, 2019), da economia da atenção (WU, 2016; CITTON, 2014) e das arquiteturas algorítmicas que modulam comportamento e visibilidade (GILLESPIE, 2018; PASQUALE, 2015).

Essas mediações contemporâneas configuram o pano de fundo indispensável para compreender por que a desinformação deixa de ser um acidente

comunicacional e passa a operar como forma sistêmica de racionalidade em ambientes digitais.

Diversos autores têm caracterizado as mutações recentes do capitalismo como transformações estruturais que alteram os modos de integração social, as formas de controle e os mecanismos de produção simbólica.

Zuboff (2019) identifica o surgimento do capitalismo de vigilância, cujo princípio organizador é a extração contínua de dados comportamentais para fins de predição e modulação de condutas.

Srnicek (2017) descreve o advento do capitalismo de plataformas, marcado pela dependência de infraestruturas digitais que monopolizam dados e operam como intermediários obrigatórios entre sujeitos, instituições e informações.

Pasquale (2015, p. 3–4) utiliza a metáfora da black box para designar sistemas cujos funcionamentos internos permanecem misteriosos: apenas se veem entradas e saídas, “but we cannot tell how one becomes the other”. Para o autor, vivemos em uma “black box society”, na qual algoritmos opacos definem visibilidades, prioridades e oportunidades sem legitimidade democrática.

Já Wu (2016) demonstra que a disputa contemporânea se organiza em torno da economia da atenção, convertendo o tempo mental dos sujeitos em recurso escasso e monetizável.

Essas abordagens convergem para um ponto central: o capitalismo atual reorganiza a integração social por meio de infraestruturas digitais que operam simultaneamente como meios de produção, comunicação, vigilância e subjetivação. Diferentemente da indústria cultural clássica, na qual os sujeitos eram sobretudo espectadores, o capitalismo de vigilância exige participação contínua, fornecimento permanente de dados e engajamento afetivo incessante.

Assim, a racionalidade instrumental (Adorno e Horkheimer, 1985), assume agora uma forma intensificada: algoritmos calculam preferências, modelam trajetórias, modulam comportamentos e naturalizam decisões que escapam à consciência reflexiva.

Com esse pano de fundo, torna-se possível compreender que as tecnopolíticas não operam como fenômenos isolados, mas como expressões concretas dessas dinâmicas estruturantes do capitalismo digital.

Elas constituem o ponto em que as transformações econômicas, informacionais e algorítmicas se traduzem em práticas de governança, disputa e resistência, permitindo observar como essas mediações estruturais se materializam nas relações sociotécnicas contemporâneas.

A teoria das tecnopolíticas é um campo interdisciplinar de estudo que explora a interseção entre tecnologia e política. Ela se concentra em como a tecnologia é criada, desenvolvida, distribuída e governada em um contexto político, e como esses processos afetam a sociedade e as relações de poder. Ela também explora questões relacionadas à governança da tecnologia e à regulamentação, bem como as implicações éticas e sociais das tecnologias emergentes.

Bruno et al. (2018, pg.7) afirma que as práticas de vigilância e as discussões acadêmicas a respeito delas têm evoluído significativamente nos últimos anos. Para os autores, o modelo panóptico, antes uma referência quase obrigatória no estudo da vigilância, tem sido substituído por novas abordagens teóricas que refletem arranjos sociotécnicos e geopolíticos emergentes.

Estes novos paradigmas trazem consigo desafios e campos empíricos inexplorados, como o interesse crescente pelo uso de algoritmos, a expansão do "capitalismo de vigilância", os efeitos preditivos nas condutas individuais e coletivas e o desenvolvimento de formas de resistência e reversão de assimetrias, seja ligadas a práticas anteriores de vigilância ou às especificidades da vigilância contemporânea.

Esses desenvolvimentos e resistências formam o que os autores denominam de "tecnopolíticas", um termo que engloba as estratégias emergentes de disputa sobre o uso de tecnologias e a formação de coalizões entre atores heterogêneos para criar, fortalecer ou reverter formas de dominação e exploração.

As tecnopolíticas são vistas como ferramentas fundamentais para embates sociotécnicos atuais, estabelecendo-se como essenciais para a análise e atuação no mundo do século XXI. Os autores propõem uma visão de tecnopolíticas não como cenários de distopias tecnológicas, mas como territórios estratégicos de disputa entre diversas forças e atores. (Bruno et al., 2018, pg.14)

No centro destas tecnopolíticas opera o capitalismo de vigilância, que, segundo Zuboff (2019) se caracteriza por um fenômeno em que grandes

corporações tecnológicas como o Google acumulam e utilizam vastas quantidades de dados para influenciar e moldar comportamentos humanos.

Esta nova lógica de acumulação, segundo a autora, transcende a mera coleta de dados, abrangendo a manipulação e a monetização do comportamento humano. As implicações disso são profundas, pois redefinem a relação entre mercado, sociedade e indivíduo, deslocando-se da tradicional dinâmica de oferta e demanda para um modelo onde o comportamento humano é constantemente monitorado, analisado e modificado para fins lucrativos.

O conceito de "*Big Other*", introduzido por Zuboff (2019), simboliza essa nova ordem onde a privacidade e a autonomia individual são comprometidas em nome do lucro corporativo. Esta nova forma de poder, que se estende além do controle estatal, representa um desafio significativo para a democracia e a liberdade individual.

A vigilância constante e a capacidade de influenciar comportamentos sugerem uma erosão da liberdade e uma nova forma de conformidade, onde as ações humanas são moldadas não apenas por necessidades sociais ou econômicas, mas também pelas forças do mercado e interesses corporativos.

Em sua obra "*The Age of Surveillance Capitalism*" Zuboff (2019, pg. 9) define capitalismo de vigilância como: uma nova ordem econômica que transforma a experiência humana em matéria-prima gratuita para práticas comerciais ocultas de extração, previsão e venda.

Este capitalismo de vigilância é caracterizado como uma lógica econômica parasitária, onde a produção de bens e serviços é subordinada a uma arquitetura global de modificação comportamental. Zuboff identifica isso como uma mutação desenfreada do capitalismo, marcada por concentrações sem precedentes de riqueza, conhecimento e poder, estabelecendo as bases de uma economia de vigilância.

Além disso, para Zuboff (2019, pg.16) o capitalismo de vigilância diverge do sonho digital inicial, substituindo a ideia de que estar conectado é intrinsecamente positivo. Tornou-se parasitário, alimentando-se de todos os aspectos da experiência humana. Grandes empresas como Google e Facebook foram pioneiras nessa abordagem, expandindo-a para além da publicidade online para outros setores.

A lógica de funcionamento das grandes plataformas tecnológicas, que acumulam dados comportamentais dos usuários para prever e influenciar suas ações. Segundo a autora, "o capitalismo de vigilância não é mais um mercado que responde às necessidades dos consumidores, mas um mercado que fabrica previsões de comportamento para maximizar o lucro" (ZUBOFF, 2019, p. 14).

Esse modelo mercadológico redefine a relação entre mídia e poder, uma vez que as informações circuladas nessas plataformas não são apenas selecionadas por editores humanos, mas por algoritmos projetados para manter o engajamento e potencializar a monetização dos dados.

Dessa forma, ele opera através de assimetrias sem precedentes no conhecimento e no poder que advém desse conhecimento, sabendo tudo sobre nós enquanto suas operações permanecem desconhecidas. Como resultado, a autonomia individual e a possibilidade de uma sociedade democrática estão em risco, e o capitalismo de vigilância ameaça nossa humanidade da mesma forma que a civilização industrial ameaçou o planeta. (Zuboff, 2019).

O capitalismo de vigilância opera através daquilo que Morozov (2018, pg.32) chama de "cerca invisível de arame farpado", o que segundo o autor, em termos práticos, seria o seguinte:

Suponha que você está pensando em virar vegetariano. Então resolve acessar o recurso de Graph Search no Facebook a fim de saber quais são os restaurantes vegetarianos favoritos dos seus amigos que moram nas proximidades. O Facebook entende que você está considerando tomar uma decisão importante que vai afetar diversas indústrias: uma ótima notícia para os produtores de tofu, ainda que péssima para a seção de carnes do supermercado.

O facebook seria tolo se não lucrasse com esse conhecimento, por isso, em tempo real, ele organiza um leilão de anúncios para verificar se a indústria de carne tem mais interesse em você do que a de tofu. É nesse ponto que o seu destino escapa das mãos. Parece besteira até que você entra no supermercado e recebe uma notificação de que a seção de carnes está oferecendo descontos de 20\$. No dia seguinte ao passar pela churrascaria local o celular vibra de novo [...] Evidentemente, se o setor de tofu tivesse vencido o leilão talvez as coisas corressem de outro modo. No entanto, pouco importa quem sai vencedor. O importante é que uma decisão que parece autônoma, na realidade, não o é nem um pouco. (Morozov 2018, pg.32-33)

Zuboff (2019, pg. 309) afirma que o capitalismo de vigilância marca uma ruptura significativa com o capitalismo de mercado tradicional em três aspectos principais: primeiro, exige liberdade e conhecimento ilimitados; segundo,

abandona as reciprocidades históricas com as pessoas; e terceiro, promove uma visão coletivista da sociedade, apoiada por uma indiferença radical, materializada no conceito de "*Big Other*".

Este sistema desafia as noções clássicas de mercados como intrinsecamente desconhecidos e necessitando de liberdade de ação para os atores de mercado, pois, ao contrário, busca total conhecimento e certeza, revelando detalhadamente a oferta e a demanda nos mercados futuros de comportamento.

O capitalismo de vigilância substitui o mistério do mercado por previsibilidade e controle, unindo liberdade e conhecimento de maneira sem precedentes, o que representa uma mudança fundamental dos princípios do mercado clássico. Essa convergência entre liberdade e conhecimento amplia o poder dos capitalistas de vigilância, que utilizam seu conhecimento para expandir sua liberdade de ação. (Zuboff, 2019, pg. 311).

Tanto Zuboff (2019) quanto Morozov (2018) enfatizam a maneira como este contexto das tecnopolíticas e do capitalismo de vigilância, transformaram radicalmente as dinâmicas de poder e controle na era digital. A acumulação de dados por grandes corporações, como ilustrado pelo capitalismo de vigilância de Zuboff (2019), transcende a simples coleta de informações, adentrando no domínio da manipulação e monetização do comportamento humano.

Essa realidade reconfigura a relação entre mercado, sociedade e indivíduo, movendo-se de uma dinâmica de oferta e demanda para um modelo onde o comportamento humano é constantemente monitorado, analisado e alterado para atender a interesses lucrativos.

A erosão da privacidade e da autonomia individual, simbolizada pelo conceito de "*Big Other*" de Zuboff (2019), ressalta um desafio sem precedentes à democracia e à liberdade, onde as ações humanas são cada vez mais moldadas pelas forças de mercado e por interesses corporativos.

Este novo paradigma redefine as noções de liberdade e conhecimento. O capitalismo de vigilância busca um conhecimento total e certeza, substituindo o mistério e a imprevisibilidade dos mercados clássicos por um controle e previsibilidade sem precedentes.

Embora o diagnóstico do capitalismo de vigilância (ZUBOFF, 2020) revele as formas de captura e manipulação comportamental, é fundamental situá-lo em uma moldura mais ampla, marcada pela racionalidade neoliberal.

Como afirmam Dardot e Laval (2016, p. 7), o neoliberalismo “não é uma simples continuidade do liberalismo clássico, nem seu extravio ou sua negação, mas 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”.

Trata-se, portanto, de compreender a desinformação não apenas como fenômeno técnico ou comunicacional, mas como engrenagem de uma racionalidade que reorganiza a própria conduta dos governados.

Podemos também contextualizar a razão instrumental dentro do âmbito do capitalismo de vigilância, onde sua presença se torna flagrante na maneira como as tecnologias de informação e comunicação são empregadas não apenas para monitoramento, mas também para a previsão e influência direta sobre o comportamento humano.

Neste cenário, as grandes corporações tecnológicas, ao coletarem e processarem vastas quantidades de dados, estabelecem um nível de controle sobre indivíduos e sociedades, que como já foi pontuado, é sem precedentes. Esse domínio, exercido sob o manto de interesses comerciais, resulta na erosão da autonomia e liberdade individual, redefinindo de maneira significativa as dinâmicas de poder na era digital. (Zuboff, 2019; Adorno e Horkheimer, 1985)

A lógica do capitalismo de vigilância, com sua ênfase no engajamento e na retenção de atenção, cria um ambiente propício para a proliferação de fake news. Conteúdos sensacionalistas ou falsos tendem a gerar mais engajamento, o que, por sua vez, alimenta os algoritmos das plataformas. Como argumenta O'Neil (2016, p. 180): "os modelos matemáticos que impulsionam nossas redes sociais são otimizados para o engajamento, não para a verdade".

A economia da atenção, intimamente ligada ao capitalismo de vigilância, também contribui para a disseminação de fake news. Tim Wu (2016, p. 347) observa que "na economia da atenção, a verdade é frequentemente a primeira vítima". A competição feroz por cliques e visualizações pode levar à priorização de conteúdos sensacionalistas em detrimento da precisão factual.

A mercantilização da atenção conecta-se diretamente ao que Dardot e Laval (2016, p. 379) descrevem como razão neoliberal: “da construção do mercado à concorrência como norma dessa construção, da concorrência como norma da atividade dos agentes econômicos à concorrência como norma da construção do Estado e de sua ação e, por fim, da concorrência como norma da conduta do sujeito-empresa”.

Nesse quadro, a disputa por visibilidade no ambiente digital não é apenas um efeito colateral, mas expressão de uma racionalidade que naturaliza a concorrência integral e transforma cada indivíduo em empreendedor de si mesmo.

Além disso, o capitalismo de vigilância facilita a microsegmentação de audiências, permitindo que desinformação seja direcionada com precisão para grupos específicos. Isso pode exacerbar divisões sociais e políticas, como argumenta Vaidhyathan (2018, p. 87): “O Facebook nos divide em tribos e depois direciona diferentes realidades para diferentes grupos”

A velocidade e escala da disseminação de informações no ambiente digital também contribuem para o problema, “a internet e as mídias sociais aceleraram e amplificaram a disseminação de mentiras e teorias da conspiração” (Kakutani, 2018, p. 11). Essa rapidez muitas vezes supera a capacidade de verificação e correção de informações falsas.

Segundo Zuboff (2019), as grandes plataformas digitais, como Facebook e Google, lucram com a coleta e venda de dados de usuários, incentivando a maximização do engajamento. Informações falsas, escandalosas ou polarizantes, que geram alto envolvimento dos usuários, acabam sendo promovidas pelos algoritmos dessas plataformas. Dessa forma, a desinformação não é uma anomalia dentro desse sistema, mas uma característica favorecida pelas dinâmicas de atenção e engajamento que sustentam o capitalismo de vigilância.

Em consonância com essa lógica, Eli Pariser (2011), argumenta que as plataformas digitais criam bolhas de filtragem através de algoritmos que personalizam os conteúdos que os usuários visualizam, com base em seus comportamentos passados.

Essa personalização extrema cria ecossistemas informativos fechados, onde os usuários são expostos a informações que reforçam suas crenças preexistentes, ao mesmo tempo em que são isolados de visões divergentes. Para

a autora, "se os algoritmos das redes sociais determinam o que cada indivíduo vê, então acabamos vivendo em mundos informativos distintos, nos quais cada um constrói sua própria versão da realidade" (PARISER, 2011, p. 23).

Essa fragmentação do espaço público reforça a polarização política e dificulta o debate democrático, pois os indivíduos são constantemente expostos a conteúdos que reforçam suas crenças preexistentes, reduzindo sua capacidade crítica. Nesse cenário, as fake news florescem, pois circulam em bolhas onde os fatos são pouco questionados, amplificando desinformação e distorções da realidade.

O capitalismo de vigilância não apenas coleta dados, mas utiliza esses dados para moldar o comportamento dos usuários. A racionalidade instrumental, que originalmente prometia libertação (Adorno e Horkheimer, 1985), foi transformada em um mecanismo de controle. Da mesma forma, as plataformas digitais usam dados comportamentais para prever e influenciar o comportamento dos usuários, disseminando fake news para manter o engajamento e, assim, maximizar o lucro.

Assim, se Adorno e Horkheimer (1985) denunciaram como a racionalidade instrumental reduzia a experiência à adaptação técnica, Dardot e Laval (2016, p. 322) atualizam essa crítica ao mostrar que o neoliberalismo impõe a figura do "homem competitivo, inteiramente imerso na competição mundial".

A racionalidade neoliberal amplia, assim, a lógica da semiformação: o sujeito não é apenas tecnicamente conformado, mas convocado a gerir sua própria vida como empresa, internalizando a lógica da concorrência e da autossuficiência. Essa atualização é crucial para compreender como a desinformação sistêmica se articula à produção de subjetividades neoliberais.

Além disso, a monetização da atenção no capitalismo de vigilância encoraja a propagação de conteúdos polarizadores, que dividem as opiniões e criam tensões. Segundo Tufekci (2017), as redes sociais são desenhadas para amplificar conteúdos sensacionalistas e polarizadores, justamente porque esses conteúdos mantêm os usuários engajados por mais tempo. A desinformação, nesse sentido, não apenas distorce a percepção da realidade, mas também fragmenta o espaço público, tornando a cultura digital de fake news um fenômeno essencial para sustentar o modelo de negócios do capitalismo de vigilância.

A convergência entre capitalismo de vigilância e cultura de fake news reflete, portanto, uma nova configuração de poder. Para Cass Sunstein (2017), a fragmentação do debate público, alimentada por bolhas informativas e fake news, enfraquece a democracia deliberativa. Ao moldar o acesso à informação, as plataformas digitais limitam o debate racional e plural, e contribuem para a radicalização de grupos, que se veem isolados em suas bolhas. Nesse contexto, o capitalismo de vigilância age como um novo vetor de controle social, ao mesmo tempo em que lucra com a desinformação.

Nesse sentido, o capitalismo de vigilância não é apenas um sistema econômico, mas também um sistema de poder que molda o comportamento e a consciência coletiva. As fake news atuam como ferramentas desse sistema, alimentando medos, ansiedades e divisões, enquanto promovem interesses econômicos e políticos.

Em última análise, o capitalismo de vigilância e a cultura digital de fake news revelam como as tecnologias digitais podem ser usadas não para iluminar, mas para obscurecer e manipular a realidade. As plataformas digitais, projetadas para maximizar o lucro, transformam a verdade em uma commodity, e a desinformação, em um recurso valioso.

Para aprofundar a relação entre técnica, política e capitalismo de vigilância trazemos a análise de Feenberg (1999), uma vez que sua teoria também desafia a visão de que a técnica constitui um campo neutro e exclusivamente instrumental, e que os sistemas tecnológicos estão imbricados em relações de poder e disputas sociopolíticas.

Para Feenberg (1999, p. 15), a tecnologia também não pode ser reduzida a um mero conjunto de ferramentas disponíveis para a sociedade, pois seu desenvolvimento e uso são condicionados por interesses específicos. Assim, a técnica não deve ser vista como um fenômeno autônomo ou inevitável, mas como um processo social e político no qual diferentes atores – incluindo governos, empresas, movimentos sociais e cidadãos – intervêm e reconfiguram suas formas e funções.

Assim, Feenberg argumenta que a tecnologia frequentemente opera como um instrumento de dominação, reforçando hierarquias políticas e econômicas. O autor se apropria da noção de racionalidade instrumental, aprofundada por

Adorno e Horkheimer, para demonstrar que os sistemas técnicos são concebidos para maximizar eficiência e controle, muitas vezes em detrimento da participação democrática.

Como destaca Feenberg (1999), as decisões sobre infraestrutura, produção e inovação não são tomadas democraticamente, mas sim por elites corporativas, militares e tecnocráticas. Dessa forma, essa concentração de poder esvazia a democracia política, pois muitas das questões que afetam a vida cotidiana – como urbanismo, transporte, habitação e saúde – são determinadas por tecnocratas e não por processos democráticos. Por isso, a noção de que a tecnologia segue um desenvolvimento "natural" ou inevitável é um mito ideológico que esconde as relações de poder subjacentes.

Um dos pontos centrais da crítica de Feenberg é a ideologia da racionalidade técnica. Ele argumenta que a modernidade criou um modelo hegemônico de racionalidade instrumental, em que decisões técnicas são justificadas com base na eficiência e no progresso, sem considerar suas consequências sociais e políticas (Feenberg, 1999).

Esse modelo legitima decisões autoritárias, pois sugere que alternativas democráticas são "irracionais" ou "ineficientes". A tecnocracia se apresenta como neutra, mas, na prática, impõe uma forma de organização social baseada na desigualdade e na exclusão. (Feenberg, 1999).

O estreito foco da tecnologia moderna satisfaz as necessidades de uma hegemonia particular; não é uma condição metafísica. Sob esta hegemonia, o desenho técnico é de forma não usual, descontextualizado e destrutivo. É esta a hegemonia que deve ser considerada, não tecnologia per se, quando apontamos que hoje os meios técnicos formam uma crescente ameaça ao meio ambiente no qual vivemos. É esta hegemonia, que se encarnou na própria tecnologia, que deve ser questionada na luta pela reforma tecnológica. (Feenberg, p.15, 1999).

Essa visão se aproxima da crítica de Marcuse que denuncia como a racionalidade técnica reduz o pensamento crítico e bloqueia a imaginação de alternativas sociais. A sociedade é levada a aceitar que "não há alternativas", pois a tecnologia seria um processo inevitável e apolítico.

Esse processo é particularmente evidente no capitalismo de vigilância, onde infraestruturas tecnológicas são projetadas para monitorar, disciplinar e prever o comportamento dos indivíduos, favorecendo interesses estatais e corporativos. O capitalismo de vigilância, conforme analisado por Zuboff (2019), ilustra como a

tecnologia pode ser instrumentalizada para fins de acumulação de dados e controle populacional, restringindo a privacidade e consolidando novas formas de exploração econômica. No entanto, Feenberg (1999) argumenta que essa tendência não é inevitável e pode ser contestada por meio da resistência social e da intervenção pública na definição das políticas tecnológicas.

À medida que as fake news se tornam cada vez mais comuns, o capitalismo de vigilância se consolida como um sistema que não apenas coleta dados, mas também molda a maneira como as pessoas percebem o mundo e tomam decisões, criando um ciclo de controle e manipulação que enfraquece o debate democrático e a possibilidade de uma participação informada.

É importante notar que o capitalismo de vigilância e a cultura de fake news se reforçam mutuamente. A disseminação de desinformação gera mais engajamento e dados, alimentando o ciclo do capitalismo de vigilância. Ao mesmo tempo, as ferramentas e práticas do capitalismo de vigilância tornam a disseminação de fake news mais eficiente e direcionada.

Em suma, a intersecção entre o capitalismo de vigilância e a cultura digital de fake news representa um desafio significativo para a sociedade contemporânea. Ela exige uma reflexão crítica sobre os modelos econômicos, as estruturas tecnológicas e as práticas informacionais que moldam nossa realidade digital. Abordar esse desafio requer não apenas soluções técnicas, mas também uma reconsideração fundamental de como valorizamos a verdade, a privacidade e a integridade da informação em nossa era digital.

Nesse sentido, a Teoria Crítica da sociedade fornece um instrumental analítico importante para compreender os mecanismos de dominação simbólica presentes nas mídias contemporâneas e nos ambientes digitais. Ao revelar as estruturas ideológicas que atravessam os meios de comunicação, Adorno, Horkheimer, Marcuse e seus interlocutores iluminam o modo como a racionalidade instrumental se infiltra nas formas culturais, na subjetividade e nas práticas cotidianas. A indústria cultural configura-se como dispositivo de controle, esvaziando o potencial emancipatório da razão e reduzindo o pensamento à repetição e à conformidade.

Ao longo deste capítulo, exploramos como as mídias digitais, sob a lógica do capital e da razão técnica, transformam-se em tecnologias de dominação,

neutralizando resistências, capturando a atenção e redefinindo os parâmetros da experiência humana. A personalização algorítmica, a vigilância em rede e a estetização da mercadoria são apenas algumas das manifestações contemporâneas desse processo de subsunção da subjetividade.

Diante desse cenário, torna-se urgente retomar os valores formativos da mídia, reconhecendo seu papel não apenas como canal de informação, mas como instância de formação da consciência crítica, da participação cidadã e de controle e manipulação.

É a partir dessa base crítica que avançamos para os próximos capítulos, onde examinaremos com maior profundidade a proliferação da desinformação na sociedade contemporânea. Abordaremos, entre outros aspectos, o papel das tecnologias digitais na formação de bolhas informacionais, os impactos da personalização algorítmica, os desafios colocados pela inteligência artificial (como bots e deepfakes) e as formas de circulação e amplificação das fake news nas redes sociais.

3. DESINFORMAÇÃO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

A desinformação emergiu como um fenômeno multifacetado e complexo, consolidando-se como um tema central no cenário sociopolítico contemporâneo. Pesquisas recentes buscam entender a definição e as implicações desse fenômeno, com foco especial no papel das plataformas digitais e seu impacto nos processos democráticos e nos direitos humanos (Altay et al., 2023; Hameleers, 2023).

O crescimento da desinformação, exacerbado pelo uso das redes sociais e por avanços tecnológicos como os algoritmos e a inteligência artificial, torna a sociedade vulnerável a narrativas enganosas, que frequentemente se propagam mais rápido do que o conteúdo verídico (Wineburg *et al.*, 2016).

Esse cenário exige uma análise crítica da forma como a desinformação interfere no entendimento coletivo e como suas consequências se manifestam em âmbitos políticos, sociais e culturais.

A gravidade do problema é evidente, pois a desinformação ameaça a integridade das democracias e desafia a capacidade das sociedades de encontrar soluções eficazes para mitigar seus impactos (Zuboff, 2019). Em democracias modernas, onde o acesso à informação é essencial para o exercício da cidadania, a proliferação de informações enganosas coloca em risco a participação informada dos cidadãos.

Além disso, como apontam Allcott e Gentzkow (2017), a manipulação de notícias durante eventos políticos, como eleições, ilustra como a desinformação pode desestabilizar governos e influenciar o comportamento do eleitorado, muitas vezes por meio de conteúdo amplamente compartilhado que explora divisões sociais e preconceitos.

Nesse contexto, as plataformas tecnológicas e redes sociais se destacam como catalisadoras da disseminação destas informações enganosas. Ao permitir a criação e compartilhamento de conteúdo em massa, essas plataformas tornaram-se um terreno fértil para a propagação destes conteúdos. Ademais, os algoritmos dessas plataformas têm papel central nesse processo, pois são projetados para maximizar o engajamento do usuário, priorizando conteúdos que suscitam reações emocionais e engajamento, independentemente de sua veracidade (Gillespie, 2018).

Essa priorização gera uma dinâmica em que conteúdos falsos, muitas vezes sensacionalistas, alcançam grande visibilidade, ampliando seu impacto e

contribuindo para a formação de bolhas informacionais, onde os usuários são expostos a pontos de vista limitados e tendenciosos (Pariser, 2011; Sunstein, 2018).

Diversos estudiosos propuseram definições para a desinformação que enfatizam diferentes aspectos do fenômeno, como o formato da notícia e o conteúdo manipulado ou distorcido.

Para Allcott e Gentzkow (2017), as fake news podem ser definidas como artigos criados intencionalmente para enganar leitores, sem qualquer compromisso com a precisão jornalística.

Já Lazer et al. (2018) descrevem a desinformação como um tipo de conteúdo fabricado que simula um estilo jornalístico, mas que ignora os processos e intenções legítimos da mídia.

Ambos apontam que a desinformação é um fenômeno deliberado, criado com o objetivo de enganar, embora sua definição e alcance possam variar de acordo com a plataforma e o contexto em que é disseminada.

Estudos recentes, como os de Altay et al. (2023), aprofundaram a compreensão desse fenômeno ao entrevistar especialistas acadêmicos em desinformação e identificar uma definição comum, considerando-a como "informação falsa e enganosa" que muitas vezes é impulsionada por fatores como partidarismo, viés de confirmação e raciocínio motivado.

Essas características tornam a desinformação mais complexa, pois ela não apenas reflete a intenção de enganar, mas também a motivação pessoal ou ideológica de quem a dissemina.

O trabalho de Hameleers (2023) amplia essa perspectiva ao incluir práticas específicas como o uso de bots, trolls e técnicas visuais, como deepfakes, que buscam simular autenticidade e legitimar narrativas manipuladas. Tais práticas não apenas intensificam o alcance da desinformação, mas também dificultam sua detecção e desmentido.

No campo digital, o uso de algoritmos e personalização algorítmica intensificou o alcance e o impacto da desinformação. Esses algoritmos, baseados em dados comportamentais dos usuários, priorizam conteúdos que, segundo análises preditivas, engajarão mais, potencializando a circulação de informações polarizadoras e sensacionalistas (Tufekci, 2015; Zuboff, 2019).

A determinação algorítmica do consumo, como aponta Zuboff (2019), não apenas amplifica conteúdos enganosos, mas também cria um ciclo de engajamento que reforça a exposição contínua dos usuários a pontos de vista homogêneos.

Dessa forma, cria-se um ambiente propício à formação de bolhas informacionais, nas quais os indivíduos são isolados de perspectivas diversas, fortalecendo o viés de confirmação e a fragmentação do discurso público (Sunstein, 2018; Pariser, 2011).

No entanto, os impactos da desinformação vão além da esfera digital e ameaçam valores democráticos fundamentais. Como analisa Zuboff (2019), o uso de tecnologias de vigilância e coleta massiva de dados para maximizar o engajamento dos usuários leva a um processo que subordina a veracidade e a autonomia crítica dos indivíduos à lógica econômica das plataformas digitais. Essa tendência contribui para uma erosão da confiança pública nas instituições e na mídia, tornando a sociedade mais vulnerável a narrativas enganosas e prejudiciais.

O presente capítulo busca compilar e analisar os principais conceitos abordados na literatura contemporânea sobre desinformação, baseando-se nas contribuições de Altay et al. (2023), Hameleers (2023), Colomina, Margalef e Youngs (2021), entre outros.

Tais estudos fornecem uma base para entender a definição multifacetada de desinformação, suas motivações e a lógica por trás de sua disseminação. Com essa síntese, visa-se enfatizar a necessidade urgente de estratégias eficazes para mitigar os impactos desse fenômeno nas sociedades contemporâneas e preservar os valores democráticos.

3.1 Desinformação - definição e conexões:

Desde o início, é necessário distinguir os termos “fake news” e “desinformação”. Embora amplamente utilizado em contextos midiáticos e políticos, o termo fake news tornou-se problemático devido à sua generalização excessiva e à apropriação ideológica que o transformou, muitas vezes, em arma retórica contra a imprensa profissional.

Por esse motivo, organismos internacionais como a UNESCO recomendam o uso de “desinformação”, uma expressão mais precisa e menos contaminada politicamente.

Ainda assim, o debate acadêmico em torno de fake news permanece relevante. Diversas definições foram propostas, geralmente enfatizando o formato noticioso e o conteúdo distorcido ou manipulado.

Allcott e Gentzkow (2017) definem fake news como artigos criados intencionalmente para enganar leitores. Lazer et al. (2018) descrevem o fenômeno como informações fabricadas que simulam o estilo do jornalismo tradicional, mas sem obedecer a seus padrões éticos e organizacionais.

Tais abordagens, contudo, revelam os limites do termo para dar conta da complexidade e historicidade do engano informacional no ambiente digital contemporâneo (Khan et al., 2021).

Por esse motivo, opta-se neste trabalho pelo uso do conceito de desinformação, tal como proposto pela UNESCO: “informação falsa ou enganosa, compartilhada deliberadamente com o objetivo de causar dano público ou obter lucro” (UNESCO, 2022).

A escolha também está alinhada ao estudo de Altay, Berriche, Heuer, Farkas e Rathje (2023), que mapeou, junto a 150 especialistas, os consensos e dissensos na definição do fenômeno. Os autores identificaram um ponto comum: desinformação é sempre “informação falsa e enganosa”, frequentemente impulsionada por partidarismo, identidade social, viés de confirmação e raciocínio motivado.

Contudo, o mesmo estudo revelou controvérsias quanto ao papel da intencionalidade e à inclusão de práticas como propaganda, manchetes sensacionalistas e jornalismo partidário no escopo do termo.

Ao documentar a diversidade de definições entre especialistas de diferentes disciplinas, o estudo contribui não com uma definição unívoca, mas com subsídios para sua operacionalização em pesquisas empíricas e políticas públicas.

A Comissão Europeia (2018) também propõe uma definição abrangente: todas as formas de conteúdo falso ou enganoso concebido para causar danos públicos ou obter ganhos econômicos e políticos.

No mesmo sentido, Hameleers (2023) define desinformação como a criação e disseminação intencional de conteúdo falso com o objetivo de causar danos, semear discórdia ou obter vantagens. O autor destaca práticas contemporâneas como astroturfing (campanhas coordenadas que simulam apoio popular), o uso de bots, trolls e recursos visuais manipulados, como cheapfakes e deepfakes. Esses

elementos visuais reforçam o efeito de veracidade e autenticidade, tornando a desinformação ainda mais persuasiva.

Tandoc et al. (2018), por sua vez, propõem uma tipologia que abrange seis formas distintas de fake news, desde a sátira e paródia até a fabricação deliberada de notícias, manipulação de imagens e propaganda política.

Embora nem todas tenham a intenção de enganar, todas compartilham o traço de imitar formatos jornalísticos, o que gera confusão e pode induzir o público ao erro. Khan et al. (2021) observam que a definição popular do termo está mais associada a conteúdos com baixa veracidade e alta intenção de enganar.

Compreender desinformação apenas como um erro cognitivo ou uma falha de julgamento individual é insuficiente. Conforme alerta Posetti e Bontcheva (2020), o impacto negativo da desinformação pode ocorrer independentemente da intenção consciente de quem compartilha. Em ambos os casos, desinformação e informação incorreta, os sujeitos são subjugados por conteúdos que minam sua capacidade de agir com base em informações confiáveis, gerando consequências graves no plano coletivo.

O Código de Conduta da União Europeia sobre Desinformação reforça esse entendimento ao caracterizar o fenômeno como “informação comprovadamente falsa ou enganadora”, divulgada com o intuito de obter vantagens econômicas ou enganar o público, sendo potencialmente prejudicial aos processos democráticos, à saúde pública, ao meio ambiente e à segurança coletiva (União Europeia, 2018).

Assim, a desinformação deve ser compreendida não como desvio individual ou patologia da cognição, mas como estratégia sistêmica, muitas vezes impulsionada por interesses políticos e econômicos e amplificada por arquiteturas digitais que favorecem o engajamento emocional e a viralização de conteúdos polarizantes.

Essa concepção articula-se com a crítica à Indústria Cultural, formulada por Adorno e Horkheimer (1985), segundo a qual os meios de comunicação de massa não promovem a emancipação racional dos sujeitos, mas operam como mecanismos de integração ideológica e adaptação passiva a uma ordem social irracional, regida por interesses econômicos e pela racionalidade técnica.

Longe de favorecer o esclarecimento, os meios funcionam como instrumentos de reprodução do status quo, moldando percepções e comportamentos de modo a neutralizar o pensamento crítico.

Compreendida a desinformação como um fenômeno estrutural, e não meramente episódico, passamos agora a explorar as intenções que orientam sua produção e circulação, bem como as plataformas tecnológicas que potencializam sua disseminação.

Identificar essas intenções é um desafio complexo, pois elas variam conforme o tipo de desinformação e os atores envolvidos. O estudo de Michael Hameleers (2023) contribui para essa análise ao mapear os vínculos entre diferentes tipos de atores (estatais, políticos, econômicos e civis) e as motivações estratégicas que os impulsionam, como lucro, influência política, controle social ou criação de clivagens identitárias.

Ele apresenta a "Information Manipulation Theory", detalhando quatro maneiras principais de distorcer a verdade: compartilhamento seletivo de informações, apresentação de informações irrelevantes, divulgação de dados falsos e uso de ambiguidades.

A complexidade dessas estratégias é evidente na medida em que seus autores frequentemente conseguem manter a manipulação encoberta, dificultando a identificação das intenções maliciosas.

Os atores políticos e as organizações estrangeiras são exemplos claros de grupos que manipulam informações para moldar narrativas e influenciar percepções públicas.

Por exemplo, omitindo dados que contradizem suas crenças ou promovendo interpretações favoráveis às suas agendas, esses atores exploram dúvidas e desconfiças já existentes na sociedade.

Além disso, essa manipulação de informações também ocorre com o uso de práticas como bots, trolls e técnicas visuais, incluindo "deepfakes" e "cheapfakes", que alteram o significado original de conteúdos visuais para influenciar o público.

Segundo Tucker et al. (2018), a desinformação pode ser impulsionada por motivações políticas, econômicas ou sociais:

1. **Motivações políticas:** atores políticos frequentemente disseminam desinformação para influenciar eleições, desestabilizar governos ou promover agendas políticas específicas. O uso de bots e trolls em campanhas eleitorais é um exemplo proeminente.

2. Motivações econômicas: organizações ou indivíduos podem disseminar desinformação para obter lucro, seja através do aumento de tráfego em sites (que gera receita publicitária) ou manipulação de mercados financeiros.
3. Motivações sociais: a desinformação também pode ser utilizada para promover divisões sociais, explorando preconceitos existentes e aumentando a polarização dentro da sociedade.

Hameleers (2023) analisa a lógica das redes de desinformação, destacando como diferentes atores desempenham papéis distintos na sua criação e disseminação. Ele categoriza as motivações em três grandes grupos: político, ideológico e financeiro.

Cada grupo pode utilizar diferentes técnicas de manipulação, como "astroturfing", deepfakes ou cheapfakes para alcançar seus objetivos. No contexto político, a desinformação pode deslegitimar adversários e moldar percepções, enquanto que, na vertente financeira, ela explora o engajamento para gerar receitas.

Além de entender os agentes por trás dos sistemas de desinformação, é crucial explorar por que as pessoas acreditam tão facilmente em fake news.

Na pesquisa conduzida por Altay et al. (2023) identidade, viés de confirmação, raciocínio motivado e falta de confiança nas instituições receberam altos níveis de concordância (entre 73% e 93%). Outros fatores como exposição repetida, falta de atenção, baixa reflexão cognitiva e falta de letramento digital ou midiático também obtiveram níveis relativamente altos de concordância (entre 54% e 84%).

Beauvais (2022) afirma que fatores cognitivos como viés de confirmação, partidarismo político, exposição prévia e pensamento intuitivo desempenham um papel significativo. Isso porque, segundo a autora, indivíduos tendem a buscar evidências que confirmem suas crenças pré-existentes, influenciados pela afiliação política.

A repetição também aumenta a probabilidade de acreditar na veracidade de uma declaração, um fenômeno conhecido como efeito da verdade ilusória. O pensamento analítico reduz a crença em fake news, enquanto o pensamento intuitivo aumenta. (Beauvais, 2022)

Além disso, pessoas frequentemente se sentem informadas sobre problemas ocultos, sendo enganadas pela apresentação visual convincente das notícias falsas.

Fatores sociológicos, como comunidades online e grupos de pressão, criam ambientes de eco que reforçam crenças e disseminam desinformação. (Beauvais, 2022)

Os aspectos psicológicos também são relevantes, como a atração por conteúdos emocionalmente evocativos e estados emocionais elevados, que aumentam a disseminação de fake news. A alfabetização digital pode proteger contra a crença em fake news, melhorando a capacidade de detecção de informações falsas. (Beauvais, 2022)

Ademais, implicações práticas incluem a implementação de educação em alfabetização midiática, promoção de jornalismo confiável, checagem de fatos, regulamentação das mídias sociais e desenvolvimento de soluções digitais de detecção. (Beauvais, 2022)

No entanto, ao invés de reduzir a crença em desinformação a deficiências cognitivas individuais ou falhas psicológicas, é fundamental considerar a crítica de Adorno (1951) à vida danificada.

Segundo o autor, a subjetividade moderna é formada em um contexto de alienação, padronização e dominação, no qual os indivíduos se tornam cada vez mais adaptados a exigências externas e menos capazes de reflexão crítica (Adorno, 1951).

O alerta de Adorno sobre a condição existencial moderna, sintetizado na frase “A vida não vive”, atribuída a Ferdinand Kürnberger e utilizada como epígrafe de *Minima Moralia*, conduz uma crítica radical à forma como a sociedade contemporânea impede o florescimento da autonomia e da racionalidade crítica.

Dessa forma, para Adorno, o sofrimento humano e suas patologias não devem ser psicologizados, como se fossem desvios individuais. Ao contrário, são sintomas de uma configuração social que molda os sujeitos de maneira mutiladora e os desvia do autoconhecimento e da experiência autêntica de si (Adorno, 1951).

Além disso, a psicologização da crítica, quando se interpreta a adesão a discursos antidemocráticos, conspiratórios ou mentirosos apenas como expressão de fragilidades psíquicas, equivale a uma naturalização do sofrimento. Ao invés disso, Adorno propõe que se investiguem os mecanismos sociais que produzem esse sofrimento e impedem sua elaboração.

Como ele afirma, “O esclarecimento já pronto transforma não só a reflexão espontânea, mas o discernimento analítico, cuja força é igual à energia e ao sofrimento com que eles se obtêm, em produtos de massas” (Adorno, 1951, p. 55).

Essa substituição do pensamento pela repetição de fórmulas psicanalíticas, como "complexo de inferioridade" ou "extroversão", exemplifica como o sistema neutraliza conflitos, dissolvendo a subjetividade em categorias padronizadas que apenas reforçam a adaptação ao existente.

Para o autor: “Os conflitos perdem assim o seu aspecto ameaçador. São aceites; não sanados, mas encaixados somente na superfície da vida normalizada como seu ingrediente inevitável” (Adorno, 1951, p. 56).

A desinformação, neste contexto, não se propaga unicamente porque os indivíduos são "desatentos" ou "irracionais", mas porque são socialmente formados em um mundo que lhes retira a possibilidade de desenvolver plenamente o pensamento autônomo.

A cultura organizada e o entretenimento industrial penetram na experiência subjetiva e, ao invés de possibilitar a reflexão, a cultura organizada corta aos homens o acesso à derradeira possibilidade da experiência de si mesmo.” (Adorno, 1951, p. 55).

O indivíduo já não se configura como sujeito pleno, mas como produto de um processo histórico de reificação e normalização que o reduz à sua forma contraditória mais extrema: “o supostamente anormal e caótico” (ADORNO, 1951, p. 56).

O sujeito alienado perde a capacidade de perceber as mediações da realidade, respondendo de forma imediata e estereotipada aos estímulos sociais.

Esse processo compromete inclusive as esferas do desejo e da espontaneidade. Conforme observa Adorno:

O incomensurável torna-se como tal comensurável, e o indivíduo dificilmente é já capaz de impulso algum que não possa mencionar-se como exemplo desta ou daquela constelação publicamente reconhecida. Esta identificação exteriormente aceite e, por assim dizer, levada a cabo para além da dinâmica própria acaba por eliminar, juntamente com a genuína consciência que dele se tem, o impulso em si. Este torna-se um reflexo provocável e revogável de átomos estereotipados a estímulos estereotipados (ADORNO, 1951, p. 56).

A subjetividade, nesse sentido, é progressivamente destituída de interioridade, tornando-se mais permeável à manipulação informacional.

Além disso, a crítica de Adorno (1951) à alienação do indivíduo moderno evidencia como a degradação da linguagem, do pensamento e da comunicação contribui para a aceitação acrítica de discursos simplificados, muitas vezes falsos.

O autor aponta, por exemplo, que a rádio atua como um novo “correio de Job”, transmitindo mensagens com um tom autoritário que naturaliza o sofrimento social. Adorno também denuncia a psicologização superficial promovida por produtos culturais de massa, como filmes e telenovelas, que transformam processos de reflexão em mercadorias, esvaziando o conteúdo da experiência crítica.

O mítico ‘correio de Job’ renova-se com a rádio. Quem comunica algo importante com voz autoritária anuncia a desgraça. Em inglês *solemn* significa solene e ameaçador. O poder da sociedade por trás do locutor dirige-se por si só contra o auditório. O passado recente surge-nos sempre como se tivesse sido destruído por uma catástrofe. A expressão do histórico nas coisas não é mais do que o tormento passado. Em Hegel, a autoconsciência era a verdade da certeza de si mesmo; nas palavras da *Fenomenologia*: ‘o reino nativo da verdade’. Quando ela deixou de ser compreensível, os burgueses eram autoconscientes pelo menos no orgulho de terem bens. Hoje, *self-conscious* significa apenas a reflexão do eu como perplexidade, como percepção da impotência: saber que nada se é (ADORNO, 1951, p. 31).

A crítica adorniana à valorização acrítica da objetividade técnica também contribui para compreender os mecanismos que sustentam a difusão da desinformação. Ao inverter os sentidos de objetividade e subjetividade, o autor mostra como aquilo que se apresenta como neutro e factual pode, na verdade, encobrir a experiência e silenciar perspectivas divergentes. A imposição de um consenso aparente e a desqualificação do juízo subjetivo, considerado “demasiado subjetivo”, favorecem a aceitação de informações descontextualizadas como se fossem verdades inquestionáveis.

Diz-se objectiva a parte incontestada do fenómeno, a sua efígie inquestionavelmente aceite, a fachada composta de dados classificados, portanto, o subjectivo; e denomina-se subjectivo o que tal desmorona, acede à experiência específica da coisa, se livra das opiniões convencionais a seu respeito e instaura a relação com o objecto em substituição da decisão maioritária daqueles que nem sequer chegam a intuí-lo, e menos ainda a pensá-lo – logo, o objectivo” (ADORNO, 1951, p. 44).

Essa inversão dos critérios de verdade repercute diretamente na capacidade de questionar e verificar as informações que circulam no espaço público. Em um ambiente social marcado pela especialização e pela segmentação do conhecimento, o pensamento tende a ser reduzido ao cumprimento de tarefas técnicas,

transformando-se em um instrumento de validação da competência, e não em um exercício de reflexão crítica.

A redução do pensamento a uma lógica de desempenho gera um tipo de subjetividade conformista, pouco apta a duvidar, investigar ou resistir à desinformação.

O pensamento, que perdeu a autonomia, não se atreve já a conceber em liberdade o real por mor dele mesmo. [...] Por si comporta-se já tendencialmente como se, de modo incessante, tivesse de dar provas da sua aptidão. [...] Assim como para os neopositivistas o conhecimento se cinde em empiria cumulativa e formalismo lógico, assim também a actividade espiritual do tipo a que se atribui a ciência unificada se polariza em inventário do sabido e comprovação da capacidade cogitativa: todo o pensamento se transforma para eles em concurso sobre a instrução e a idoneidade (ADORNO, 1951, p. 127).

Com isso, torna-se evidente que a adesão a narrativas falsas ou distorcidas não pode ser analisada de forma isolada, como uma falha individual de julgamento. Trata-se, antes, da expressão de um processo histórico de formação da subjetividade que enfraquece a autonomia reflexiva e torna os indivíduos mais suscetíveis à manipulação simbólica.

A “vida danificada” descrita por Adorno, atravessada por alienação, conformismo e perda de interioridade, é o solo sobre o qual se enraíza a desinformação contemporânea.

Essa leitura da vulnerabilidade à desinformação como expressão de uma subjetividade danificada ganha ainda maior densidade quando articulada às conclusões da obra *A Personalidade Autoritária* (ADORNO et al., 1950), em que se investiga a predisposição psicossocial ao autoritarismo, ao preconceito e à adesão acrítica a ideologias dominantes.

O conceito central dessa pesquisa é o de “estrutura autoritária de personalidade”, que se caracteriza por rigidez cognitiva, hostilidade projetiva e submissão à autoridade, acompanhadas por um desprezo pelo que é percebido como frágil, ambíguo ou não convencional.

Essa estrutura psíquica não é compreendida por Adorno e seus colegas como um traço puramente individual ou inato, mas como produto de processos sociais e históricos de formação. Trata-se de uma subjetividade moldada por experiências precoces de disciplina rígida, hierarquia familiar autoritária e frustração emocional,

amplificadas por uma cultura de massa padronizadora e por instituições sociais que desincentivam a autonomia crítica (ADORNO et al., 1950).

Assim, a crença frente a conteúdos falsos, a recusa do pensamento complexo e o apelo a soluções simples são manifestações de uma subjetividade que encontra conforto na ordem imposta, mesmo quando essa ordem é violenta, excludente ou baseada em informações falsas.

Desse modo, a adesão à desinformação não pode ser isolada do quadro mais amplo de formação cultural e psíquica dos indivíduos. A subjetividade autoritária é, ao mesmo tempo, efeito de uma socialização danificada e suporte ativo para a reprodução da irracionalidade social.

Como destaca Adorno, o autoritarismo psicológico floresce em um ambiente em que a crítica é desvalorizada e os sujeitos são treinados desde cedo para obedecer, identificar-se com os fortes e desprezar os vulneráveis, um solo fértil para a aceitação de narrativas manipuladoras e simplificadas (ADORNO et al., 1950).

Esse tipo de personalidade é especialmente suscetível à desinformação, não porque lhe falte inteligência ou acesso à informação, mas porque está emocionalmente predisposto a aceitar narrativas que confirmem suas crenças prévias e reforcem o sentimento de pertencimento a um grupo.

Essa análise converge com as reflexões apresentadas em *Minima Moralia* ao iluminar como a racionalidade instrumental, a erosão da experiência vivida e a massificação da cultura cooperam para produzir indivíduos cada vez mais fragilizados em sua capacidade de juízo autônomo. A desinformação, nesse contexto, aparece não como uma anomalia externa ou um erro de processamento, mas como sintoma da própria lógica social que mina sistematicamente a possibilidade de pensar livremente.

Ao negar as raízes sociais dessa forma subjetiva, corre-se o risco de interpretar a difusão da desinformação como falha de julgamento pessoal, reforçando o próprio moralismo que Adorno tanto critica. Pelo contrário, é necessário recuperar a dimensão histórica e estrutural do problema: a vida danificada não é um acidente, mas o modo de existência produzido por uma racionalidade instrumental que se estende à totalidade da experiência social (ADORNO, 1951).

Conclui-se, portanto, que compreender a difusão da desinformação exige uma abordagem que vá além dos aspectos técnicos ou comunicacionais. É necessário

considerar o modo como as formas de subjetivação contemporâneas são moldadas por estruturas sociais que limitam a autonomia, encorajam a conformidade e debilitam o pensamento crítico.

A “vida danificada” (Adorno, 1951), é aquela que, privada da possibilidade de se realizar plenamente como sujeito, torna-se terreno fértil para a aceitação de falsidades e o colapso da esfera pública racional (ADORNO, 1951; ADORNO et al., 1950).

3.2 GOOGLE, ARQUITETURA DAS MÍDIAS SOCIAIS, BOLHAS INFORMACIONAIS E PERSONALIZAÇÃO ALGORÍTMICA

A internet transformou a forma como as pessoas consomem informações, substituindo a curadoria editorial por algoritmos que priorizam conteúdo projetado para causar reações emocionais.

Antes de adentrar na análise das mídias sociais, é fundamental compreender como os mecanismos de busca, em especial o Google, estruturam o acesso à informação na web.

Cada resultado exibido em uma busca responde a uma frase informacional implícita, formulada a partir da intenção do usuário, e sua ordenação segue critérios algorítmicos rigorosos que combinam aspectos técnicos, semânticos e contextuais.

Entre os principais fatores considerados estão a relevância do conteúdo em relação à consulta, a autoridade da página (mensurada por backlinks e reputação do domínio) e a qualidade da experiência do usuário (tempo de permanência, velocidade de carregamento, acessibilidade) (HUBSPOT ACADEMY, 2025).

Essa arquitetura algorítmica não apenas determina o que será visto primeiro, mas define os contornos daquilo que será considerado legítimo, confiável e relevante no ambiente digital. A forma como o conteúdo é estruturado para responder à frase informacional influencia diretamente sua visibilidade, moldando a paisagem informacional contemporânea e, por consequência, os processos de formação da opinião pública e de circulação de conhecimento.

Atualmente, qualquer agente que deseje tornar seu conteúdo visível na internet, sejam veículos jornalísticos, empresas, influenciadores, instituições públicas

ou até mesmo produtores independentes, precisa, em maior ou menor grau, recorrer às técnicas de otimização para mecanismos de busca, conhecida como SEO (Search Engine Optimization) (HUBSPOT ACADEMY, 2025).

Esta técnica constitui um conjunto de estratégias que visam melhorar a visibilidade de páginas web nos resultados orgânicos dos buscadores, especialmente do Google, responsável por aproximadamente 93% do tráfego global em mecanismos de busca (HUBSPOT ACADEMY, 2025). Ao contrário dos anúncios pagos, o SEO busca atrair visitantes de forma orgânica, ou seja, sem custos diretos por clique.

O funcionamento dos buscadores pode ser compreendido em três etapas principais: crawling, indexing e ranking. Na primeira etapa, denominada crawling, os robôs do Google percorrem a web para descobrir novas páginas (HUBSPOT ACADEMY, 2025).

Em seguida, essas páginas são processadas e organizadas segundo seu conteúdo e palavras-chave, processo chamado de indexing. Por fim, no ranking, as páginas são ordenadas nos resultados da busca conforme critérios como autoridade, relevância e experiência do usuário (HUBSPOT ACADEMY, 2025).

A qualidade do ranqueamento depende diretamente de elementos como acessibilidade técnica do site, conteúdo útil e original, presença de palavras-chave otimizadas, quantidade e qualidade de backlinks (links de outros sites apontando para o seu), e a experiência do usuário (UX). Esses fatores compõem uma hierarquia de necessidades inspirada em Maslow, proposta pela Moz, em que os aspectos técnicos formam a base e a credibilidade é o topo (HUBSPOT ACADEMY, 2025).

Outro critério relevante é o conceito de E-A-T (sigla para Expertise, Authoritativeness e Trustworthiness), utilizado pelo Google para avaliar a confiabilidade e autoridade de uma página. Páginas com baixa pontuação nesses critérios dificilmente alcançarão boas posições para palavras-chave valiosas (HUBSPOT ACADEMY, 2025).

A lógica de ranqueamento imposta pelos mecanismos de busca condiciona a forma como os conteúdos são produzidos, estruturados e apresentados, criando um padrão de linguagem e formato que responde não apenas às demandas dos usuários, mas sobretudo às exigências dos algoritmos.

Com isso, o SEO se torna uma gramática invisível da web, operando como critério normativo para que uma informação alcance relevância, legitimidade e circulação nas plataformas digitais.

Desse modo, ao compreender o funcionamento do SEO e aplicar suas diretrizes permite que um site aumente não apenas o volume, mas também a qualidade do tráfego recebido. Isso influencia diretamente a eficácia das estratégias digitais, gerando mais conversões, autoridade e presença online (HUBSPOT ACADEMY, 2025).

No entanto, a importância do SEO ultrapassa o campo técnico e atinge o próprio modo como o conhecimento é organizado e acessado na sociedade contemporânea.

Isso porque todo resultado que recebemos ao realizar uma busca no Google é estruturado segundo o que se pode chamar de frase informacional, uma unidade discursiva que responde a uma pergunta implícita do usuário hierarquizando as respostas conforme os critérios definidos pelos algoritmos de ranqueamento (HUBSPOT ACADEMY, 2025).

Esses algoritmos, por sua vez, não operam de maneira neutra. Eles priorizam páginas que otimizam suas estruturas de conteúdo com base nestes padrões de SEO: presença estratégica de palavras-chave, escaneabilidade, links confiáveis, tempo de permanência do usuário, entre outros fatores.

Assim, a visibilidade e a legitimidade de um conteúdo passam a depender diretamente da sua adaptação à lógica algorítmica, e não necessariamente de sua profundidade ou qualidade argumentativa, ou mesmo sua veracidade.

Essa lógica reforça uma racionalidade instrumental, na qual o conteúdo é moldado para ser encontrado e clicado, em vez de ser apenas verdadeiro ou rigoroso (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

Com isso, o SEO atua como força estruturante na arquitetura da informação digital, determinando o que aparece, como aparece e em que ordem aparece. O ranqueamento no Google, ao organizar bilhões de páginas em listas hierárquicas, assume um papel quase editorial, influenciando quais perspectivas ganham visibilidade e quais permanecem ocultas.

A adoção generalizada de técnicas de SEO por parte de produtores de conteúdo de diferentes perfis acaba por consolidar um modelo informacional regido pela visibilidade, e não pela veracidade.

Como os algoritmos premiam conteúdos que maximizam cliques, tempo de permanência e engajamento superficial, abre-se espaço para estratégias que apelam à curiosidade imediata, à emoção e ao sensacionalismo, características frequentemente exploradas por conteúdos desinformativos.

Essa lógica de otimização, ao invés de inibir, estimula a produção de títulos enganosos (clickbaits), simplificações excessivas, omissões contextuais e formatos visuais e textuais que favorecem a viralização de informações imprecisas.

Pior ainda, ela permite que atores com interesses políticos, econômicos ou ideológicos manipulem os resultados dos buscadores, empregando táticas de SEO para posicionar conteúdos falsos ou enganosos nos primeiros lugares das buscas, aproveitando-se da confiança que os usuários depositam na hierarquia algorítmica dos mecanismos de busca.

Nesse contexto, o SEO é cooptado como parte da engrenagem técnica da desinformação. Como mostram estudos críticos, a racionalidade algorítmica não distingue necessariamente entre conteúdo verdadeiro ou falso, mas entre conteúdo “otimizado” e “não otimizado”.

Ao se tornar a linguagem obrigatória da web, o SEO normaliza um modelo de produção de sentido que subordina a complexidade à legibilidade algorítmica, favorecendo uma cultura da superficialidade, da polarização e da desinformação.

Além disso, há ainda uma camada técnica adicional que aprofunda essa lógica de visibilidade algorítmica: trata-se do sistema de link building, um mecanismo estratégico de consolidação da autoridade digital que opera com base na estruturação de redes de hiperlinks entre conteúdos.

Como ensina Dean (2025), o link building contemporâneo se baseia na criação de conteúdos altamente especializados e otimizados para atrair um público-alvo específico: os denominados linkreators. Estes são indivíduos que produzem conteúdo com frequência e detêm autonomia editorial para inserir links em suas publicações, tais como jornalistas, curadores, redatores e blogueiros.

Esse modelo, fundamentado na abordagem denominada Content-Led SEO, propõe uma inversão metodológica: ao invés de se produzir conteúdo genérico

destinado ao público amplo, prioriza-se a elaboração das denominadas Power Pages, páginas de conteúdo extenso, denso e altamente informativo, desenvolvidas com vistas à aquisição orgânica de backlinks provenientes de fontes qualificadas (DEAN, 2025).

Embora tais práticas ampliem o potencial de ranqueamento e reduzam a dependência de tráfego pago, elas reafirmam a lógica instrumental da visibilidade como principal critério de valoração, contribuindo, assim, para a consolidação de um modelo informacional competitivo e quantitativo que favorece a desinformação (DEAN, 2025).

A metodologia descrita por Dean (2025) revela-se particularmente sofisticada ao combinar técnicas de engenharia semântica, como a seleção de palavras-chave de cauda média, com formatos de conteúdo empiricamente validados, a exemplo de guidebooks, checklists, industry studies e manuais colaborativos.

Tal padronização técnica, por um lado, aperfeiçoa a estrutura informacional dos conteúdos indexados e atende a critérios de escaneabilidade e usabilidade; por outro, aprofunda a dependência em métricas algorítmicas, tais como Click Through Rate (CTR), Dwell Time e Search Intent, deslocando o foco da relevância crítica e da veracidade para indicadores de comportamento e engajamento superficial dos usuários (DEAN, 2025).

Adicionalmente, estratégias como o Roundup Link Building e o Renovation Link Building sistematizam o reaproveitamento de conteúdos preexistentes com o objetivo de reposicioná-los dentro de redes de autoridade digital já estabelecidas. Essas práticas contribuem para a consolidação de circuitos de validação internos ao próprio campo da otimização, nos quais a autoridade informacional não é necessariamente fruto da consistência argumentativa ou da acurácia factual, mas sim da aderência a padrões técnicos de SEO (DEAN, 2025).

Dessa forma, a autoridade digital assume contornos essencialmente funcionais, tornando-se efeito da replicação técnica e não do valor epistêmico do conteúdo (DEAN, 2025).

Se o SEO define as regras gerais de otimização para que um conteúdo seja priorizado nos mecanismos de busca, o link building atua como instrumento central na legitimação algorítmica dessa priorização, ao associar o valor de um conteúdo à quantidade e à qualidade dos links que ele recebe.

Existe uma profissionalização das estratégias de link building, cuja finalidade original, a construção de autoridade por meio de referências cruzadas, vem sendo reconfigurada em práticas sistemáticas de geração de conexões artificiais.

Essa engrenagem técnica se torna especialmente problemática quando utilizada de forma intencional por grupos organizados que desejam manipular a esfera informacional.

Por exemplo, caso um grupo político deseje disseminar uma determinada narrativa, ainda que infundada, ele pode registrar centenas de domínios distintos, produzir versões ligeiramente modificadas de um mesmo conteúdo e aplicar táticas avançadas de SEO para garantir que esses textos sejam considerados relevantes pelos algoritmos dos buscadores.

Em seguida, cria-se uma rede de *link building* artificial entre esses sites, simulando uma estrutura descentralizada e autêntica de referenciamento mútuo. Como resultado, o Google interpreta esse conjunto de páginas como um ecossistema confiável e amplamente citado, posicionando-as nos primeiros lugares dos resultados de busca para determinadas palavras-chave.

Assim, a informação promovida, (ainda que seja parcial, manipulada ou abertamente falsa), conquista legitimidade algorítmica e se impõe aos usuários como se fosse fruto de ampla cobertura jornalística ou consenso informativo.

E essa é apenas uma entre as múltiplas camadas que estruturam, (ou desestruturam), a forma como a informação circula no ambiente digital contemporâneo.

No entanto, é importante reforçar que com o advento da Inteligência Artificial generativa, especialmente em motores de busca como o Google Search Generative Experience (SGE), essa lógica de manipulação e hierarquização informacional assume contornos ainda mais complexos.

Diferentemente do modelo tradicional de busca, que exibía uma lista de resultados ordenada por critérios de relevância e autoridade, as novas plataformas passam a sintetizar respostas automáticas, produzidas pela IA a partir de múltiplas fontes. Nesse modelo, os usuários interagem diretamente com o conteúdo gerado pela máquina, sem necessariamente acessar os sites originais.

Essa mudança altera radicalmente os parâmetros clássicos do Search Engine Optimization (SEO), pois desloca o foco da visibilidade dos links para a capacidade

de uma fonte ser citada, resumida ou reinterpretada pelo sistema generativo. Como destacam Monteith et al. (2024), o papel da IA nos mecanismos de busca introduz uma camada de opacidade epistemológica: os critérios de ranqueamento se tornam imprevisíveis, e a própria definição de “autoridade informacional” passa a depender das inferências probabilísticas da IA.

Na prática, os buscadores deixam de ser apenas mediadores entre produtores e consumidores de informação e passam a ser coprodutores do conteúdo informacional, reconfigurando a forma como o conhecimento é distribuído e legitimado online.

Shin (2023) observa que essa transformação inaugura um novo regime de mediação algorítmica, no qual os resultados não são simplesmente selecionados, mas sintetizados segundo padrões estatísticos de coerência e popularidade.

Isso implica que informações imprecisas, enviesadas ou manipuladas, se amplamente replicadas e otimizadas por técnicas de SEO automatizadas, podem ser incorporadas e reformuladas pela IA como parte das respostas geradas, dando origem ao que alguns pesquisadores denominam de *synthetic lies* (Molina et al., 2024). Assim, a própria infraestrutura da busca torna-se um vetor ativo na reprodução automatizada da desinformação, na medida em que o conteúdo fabricado é reiterado, adaptado e redistribuído como síntese confiável.

Em consequência, a IA generativa “bagunça” os rankings no sentido mais profundo do termo: ela dissolve as fronteiras entre fonte e mediação, autenticidade e derivação, alterando o regime de visibilidade que orienta a circulação da informação. O que ganha destaque não é mais o conteúdo mais fundamentado, mas aquele que se mostra mais integrável ao modelo de linguagem da máquina, um critério técnico que tende a favorecer a padronização, a previsibilidade e a viralidade em detrimento da pluralidade e da profundidade crítica.

Além disso, a incorporação de modelos de IA generativa nos sistemas de busca, como o Google SGE, o Perplexity, o Bing/Copilot e os assistentes integrados a navegadores, introduz uma nova camada de mediação algorítmica que altera profundamente a organização da visibilidade e a hierarquia do conhecimento no ambiente digital.

Em vez de apresentar listas ordenadas por critérios relativamente transparentes (autoridade, relevância, backlinks, atualidade), os buscadores passam a sintetizar conteúdo em respostas diretas, produzidas por modelos estatísticos que combinam índices de busca, bases de dados proprietárias e lógica preditiva. Esse deslocamento gera transformações estruturais relevantes.

Primeiro, ocorre uma centralização da atenção nas respostas sintetizadas, que tendem a capturar a experiência informacional antes mesmo que o usuário acesse qualquer fonte original.

Isso reduz o papel dos resultados orgânicos e desloca a navegação para dentro do próprio buscador, intensificando o fenômeno do “jardim murado” (GILLESPIE, 2018).

Segundo, há um apagamento da diversidade de fontes, já que a síntese generativa dilui autoria, contexto, perspectivas divergentes e marcadores de datação, elementos essenciais para avaliação crítica de credibilidade.

Terceiro, amplia-se o viés algorítmico, pois os modelos ajustam respostas com base em registros comportamentais do usuário, reforçando dinâmicas de personalização que já são centrais no capitalismo de vigilância (ZUBOFF, 2019).

Assim, a IA generativa intensifica bolhas informacionais, produz “versões preferenciais da realidade” e potencializa riscos de erro, alucinação e distorção narrativa, como demonstram Monteith et al. (2024) e Shin (2023).

Em síntese, a IA generativa não apenas reorganiza o espaço da busca: ela reconfigura a própria forma como o conhecimento é produzido, filtrado e legitimado, deslocando critérios epistêmicos para lógicas preditivas e comerciais inscritas na infraestrutura das plataformas.

Nesse sentido, Srnicek (2018) argumenta que as plataformas digitais constituem-se como empresas que organizam ecossistemas inteiros, centralizando dados e impondo padrões de interação. Sua vantagem competitiva não reside apenas na técnica, mas em um modelo econômico baseado em três pilares: a captura massiva de dados, os efeitos de rede que ampliam o valor com o aumento de usuários e o uso de subsídios cruzados para consolidar mercados.

Ao operar como “gatekeepers” da informação, plataformas como Google e Facebook não apenas refletem a dinâmica econômica, mas a moldam, definindo os próprios critérios de relevância e visibilidade (SRNICEK, 2018, p. 42, 45).

As mídias sociais desempenham um outro papel crucial na disseminação de fake news devido à sua velocidade, alcance e personalização (Allcott & Gentzkow, 2017; Aral, 2018).

As mídias sociais são plataformas digitais que permitem a criação, compartilhamento e interação de conteúdo entre usuários. Essas plataformas incluem uma ampla gama de serviços, como redes sociais (por exemplo, Facebook, Instagram), sites de microblogging (Twitter), plataformas de vídeo (YouTube), entre outras.

Segundo Kaplan e Haenlein (2010), as mídias sociais podem ser definidas como "um grupo de aplicações baseadas na internet que constroem os fundamentos ideológicos e tecnológicos da Web 2.0, e que permitem a criação e troca de conteúdo gerado pelos usuários."

Essas plataformas, definidas como tecnologias baseadas na internet que permitem aos usuários criar, editar e compartilhar conteúdo facilmente (Majchrzak et al., 2013), possuem duas capacidades principais: criação de conteúdo gerado pelo usuário (authoring capabilities) e atividades sociais (networking capabilities).

A informação circula através de compartilhamento de postagens, amplamente influenciada por algoritmos que determinam quais conteúdos são exibidos para cada usuário. Esses algoritmos são projetados para priorizar o conteúdo com maior probabilidade de engajar esse usuário, com base em uma variedade de fatores, como comportamento anterior, interações passadas, popularidade do conteúdo e características demográficas.

A infraestrutura técnica das mídias sociais constitui o alicerce invisível que sustenta a experiência dos usuários e regula a dinâmica de circulação da informação. Essa arquitetura opera silenciosamente nos bastidores, estruturando o fluxo de dados, decisões de visibilidade e formas de engajamento com base em sistemas computacionais altamente sofisticados (Gillespie, 2014)

Como argumenta Gillespie (2014), essa arquitetura não é apenas técnica, mas política: ao definir o que será visível ou invisível, ela estrutura o próprio campo de possibilidades informacionais. Trata-se, portanto, de um "poder infraestrutural", no qual a curadoria algorítmica molda as condições de possibilidade do discurso público digital.

Assim, a arquitetura das redes funciona como um dispositivo de ordenamento informacional, cuja lógica técnica é inseparável de seus efeitos sociais e políticos.

Gillespie (2014) define essa infraestrutura como uma "plataforma sociotécnica", ou seja, uma combinação entre dispositivos tecnológicos, políticas institucionais e práticas culturais que moldam, de forma invisível, as possibilidades de ação e interação nas redes. A eficácia dessa estrutura reside justamente na sua opacidade: quanto menos visível, mais naturalizada se torna sua atuação sobre os comportamentos individuais e coletivos.

Entre os principais componentes dessa infraestrutura, destacam-se os algoritmos de recomendação, que filtram e priorizam conteúdos com base em padrões de comportamento dos usuários; os bancos de dados massivos, que armazenam cada clique, curtida, comentário ou tempo de permanência em uma publicação; e as interfaces de programação (APIs), que permitem a comunicação com sistemas externos e ampliam a coleta de dados. Esses mecanismos funcionam como uma rede neural digital constantemente retroalimentada por interações humanas, cuja lógica de operação raramente é acessível ou compreensível pelos próprios usuários. (Bucher, 2018)

Como aponta Bucher (2018, p. 42), "os algoritmos funcionam como caixas-pretas, cujos critérios de decisão permanecem muitas vezes opacos não apenas para os usuários, mas até mesmo para os desenvolvedores externos".

Ainda, de acordo com Bucher (2012), os algoritmos são responsáveis por organizar e filtrar a informação que os usuários veem, moldando a forma como experimentam as mídias sociais. Em outras palavras, os algoritmos não são neutros, eles influenciam ativamente quais postagens ganham visibilidade e quais permanecem ocultas.

É importante entender que estes algoritmos de mídias sociais funcionam por meio de uma série de etapas: coleta de dados (como cliques, curtidas, comentários), análise desses dados para identificar padrões e, finalmente, classificação e priorização do conteúdo que se alinha aos interesses percebidos dos usuários. Como resultado, as postagens que geram maior engajamento, ou seja, aquelas que recebem mais interações, tendem a ser mostradas para um público mais amplo.

Gillespie (2018, pg. 99) descreve a personalização algorítmica como um processo onde "os algoritmos classificam e priorizam conteúdos com base em uma

análise preditiva do comportamento passado dos usuários", isso porque "os algoritmos são máquinas inertes e sem sentido até serem combinados com bancos de dados para com eles funcionar".

Os algoritmos de recomendação mapeiam nossas preferências em relação a outros usuários, trazendo ao nosso encontro sugestões de fragmentos novos ou esquecidos da cultura. Eles gerenciam as nossas interações em sites de redes sociais, destacando as novidades de um amigo enquanto excluem as novidades de outro.

Os algoritmos não são necessariamente *softwares*: em seu sentido mais amplo, são procedimentos codificados que, com base em cálculos específicos, transformam dados em resultados desejados. (Gillespie, 2018, pg. 97)

Estes algoritmos utilizam técnicas de aprendizado de máquina para analisar grandes volumes de dados comportamentais, incluindo cliques, tempo de visualizações, curtidas e compartilhamentos.

Com base nessa análise, os algoritmos criam perfis detalhados dos usuários e ajustam o conteúdo exibido de acordo com suas preferências. Bucher (2018) explica que esses algoritmos operam como "caixas-pretas", cujos critérios de seleção são frequentemente opacos para os próprios usuários (Bucher, 2018).

Além disso, as plataformas ajustam seus algoritmos de acordo com objetivos comerciais, principalmente para maximizar o tempo de permanência na plataforma ou aumentar a exposição a anúncios, como apontado por Zuboff (2019) em sua análise crítica sobre o capitalismo de vigilância.

Isso significa que, embora o conteúdo altamente engajador tenha prioridade, há também uma ênfase em manter os usuários ativos na plataforma o maior tempo possível, o que pode influenciar a seleção e apresentação de postagens.

Zeynep Tufekci (2015, pg. 207) alerta que "os algoritmos de personalização podem ser usados para manipular as emoções e comportamentos dos usuários, muitas vezes sem seu conhecimento".

Para realizar suas funções mediadoras nos ambientes de redes sociais, os algoritmos são centrais. Conforme Gillespie (2014), algoritmos são procedimentos codificados para transformar dados de entrada em uma saída desejada, com base em cálculos específicos. Eles são onipresentes e trabalham para fazer funcionar feeds de notícias do Facebook, buscas do Google, tendências do Twitter e recomendações da Netflix.

Algoritmos possibilitam rastrear a navegação dos usuários, gerando dados para publicidade altamente personalizada, e organizam interações entre perfis, distribuindo conteúdo, propaganda e publicidade de forma personalizada.

Dessa forma, esses algoritmos influenciam na formação da opinião pública e na disseminação de desinformação, uma vez que podem amplificar conteúdos sensacionalistas ou polarizadores, contribuindo para a fragmentação do discurso público (Tufekci, 2015).

Esses algoritmos são capazes de decidir quais conteúdos mostrar, como no caso do algoritmo do Facebook que escolhe quais postagens exibir no feed de notícias dos usuários. Com isso, questões de transparência e responsabilidade tornam-se críticas, pois os usuários frequentemente desconhecem os critérios usados nessas escolhas. (Tufekci, 2015).

Os algoritmos também têm implicações na privacidade, especialmente com a análise de big data. Mesmo dados aparentemente inofensivos, como “curtidas” no Facebook, podem ser utilizados para inferir traços pessoais não divulgados, como orientação sexual, religião, idade e traços de personalidade. Essa capacidade de “inferência de traços latentes” permite que as plataformas façam suposições detalhadas sobre os usuários, extrapolando informações sensíveis sem que elas tenham sido explicitamente fornecidas. (Tufekci, 2015).

Esses sistemas, ao atuar de forma invisível e personalizada, diferem substancialmente dos métodos tradicionais de gatekeeping, que são mais transparentes e oferecem maior possibilidade de responsabilização. Como resultado, o uso de algoritmos para filtrar e priorizar informações desafia conceitos tradicionais de privacidade e controle de dados, exigindo atenção em relação à ética e regulamentação desses processos. (Tufekci, 2015).

Os algoritmos não apenas tomam decisões em esferas sociais e interpessoais, mas também no âmbito político e cívico. O processo editorial realizado por algoritmos se assemelha, em alguns aspectos, ao processo editorial tradicional, mas também apresenta várias diferenças. Em jornais, jornalistas escrevem matérias que são revisadas e ajustadas por verificadores de fatos, editores e revisores. Os editores decidem se uma história é apropriada ou merece ser publicada. Caso seja, o artigo é publicado; caso contrário, não é. De forma semelhante, o *News Feed* do Facebook e outros algoritmos de decisão “decidem” se um artigo compartilhado por um usuário será exibido para outros usuários ou não. (Tufekci, 2015, pg. 208)

Dessa forma, o uso de algoritmos para intermediar e filtrar informações não apenas modifica a estrutura do jornalismo e do consumo de informações, mas também desafia conceitos tradicionais de transparência e responsabilidade editorial. Esse novo modelo digital coloca algoritmos no papel de "editores invisíveis", capazes de moldar percepções e influenciar comportamentos sem prestar contas aos usuários.

A reflexão de Tufekci (2015) sobre a manipulação de emoções e a criação de ambientes informacionais personalizados sublinha a urgência de medidas que assegurem maior transparência e responsabilidade na implementação desses sistemas, visando proteger a integridade das interações sociais e a privacidade dos indivíduos.

Mas quem está em melhor posição de compreender e operar os algoritmos públicos que tanto importam para a circulação pública de conhecimento? A visão sobre como funcionam os algoritmos de informação é uma forma de poder: vital para a participação no discurso público, essencial para ganhar visibilidade online, constituidor de credibilidade e das oportunidades que resultam dela. Como mencionamos anteriormente, os critérios e os códigos dos algoritmos geralmente são obscuros - mas não da mesma forma para todos. Para a maioria dos usuários, o conhecimento sobre os algoritmos é vago, simplista e, às vezes, equivocado; eles podem tentar empurrar o algoritmo tanto de maneiras que simplesmente consideram melhores (hashtags, me-tadados) ou que fundamentalmente equivocadas em relação aos critérios do algoritmo (como retuitar várias vezes a mesma mensagem na esperança de figurar entre os "*Trendings*" do *Twitter*). Os profissionais de *SEO* e os *spammers* também têm pouco acesso, mas desenvolveram habilidades técnicas para deduzir os critérios do algoritmo a partir de testes e engenharia reversa. (Gillespie, 2018, pg. 111)

Essa necessidade de regulação e supervisão dos algoritmos de personalização é particularmente relevante em um contexto no qual, como evidenciado por Altay et al. (2023), plataformas de mídia social são responsáveis por agravar a disseminação de desinformação. Ao promoverem conteúdo emocional e persuasivo, esses algoritmos não apenas ampliam o alcance da desinformação, mas também intensificam seu impacto social, como mostra o consenso revelado entre 150 especialistas na área.

A combinação entre falta de transparência algorítmica e a potencial amplificação de desinformação ressalta o papel crítico dessas plataformas na formação do discurso público e a necessidade de intervenções que promovam a responsabilidade social das tecnologias digitais.

Além disso, a personalização excessiva pode contribuir para a formação de bolhas informacionais, limitando a exposição a perspectivas variadas e enriquecendo um ciclo de reforço de crenças preexistentes.

Nestas bolhas informacionais os usuários são expostos principalmente a informações que reforçam suas crenças existentes. Essa personalização algorítmica pode levar à formação de câmaras de eco, onde as visões alternativas são suprimidas e a desinformação prospera.

Pariser (2011) descreve este fenômeno como "o filtro-bolha", no qual os algoritmos "filtram" o conteúdo que não se alinha com as preferências dos usuários, criando uma visão de mundo distorcida e polarizada (Pariser, 2011, p. 89).

Dessa forma, as bolhas informacionais são formadas por meio de algoritmos que selecionam e priorizam conteúdo com base no histórico de navegação, curtidas, compartilhamentos e interações dos usuários.

Sunstein (2018) também alerta para o risco de que essa hiperpersonalização digital enfraqueça os fundamentos do espaço público democrático, ao fragmentar o público em audiências privadas e desarticular a possibilidade de um debate comum. Segundo ele, quando diferentes grupos recebem informações radicalmente distintas, torna-se difícil construir consensos ou mesmo compartilhar uma realidade factual mínima.

Esses algoritmos utilizam dados comportamentais para prever o que o usuário gostaria de ver, resultando em um ambiente de informação altamente personalizado. Sunstein (2018) descreve este processo como "arquitetura da escolha", onde os algoritmos atuam como curadores invisíveis de informação, moldando a visão de mundo dos usuários (Sunstein, 2018).

Esta operacionalização da disseminação de conteúdos causa o chamado "efeito de câmara de eco". Este termo refere-se à tendência das pessoas de serem expostas predominantemente a informações, ideias e opiniões que reforçam suas crenças e perspectivas já existentes, criando uma espécie de "bolha informacional".

Eli Pariser (2011) popularizou o conceito e argumenta que os algoritmos de personalização, usados por plataformas como Google e Facebook, criam um ambiente online altamente individualizado. Nessa "bolha de filtros", os usuários são progressivamente isolados de informações que contradizem suas visões de mundo,

resultando em uma experiência digital que reforça a confirmação de preconceitos e limita a exposição a perspectivas diversas.

Os pesquisadores Flaxman, Goel e Rao (2016) examinaram como o consumo de notícias nas mídias sociais pode contribuir para o efeito de câmara de eco. Eles afirmam que as redes sociais tendem a agrupar as pessoas em comunidades com interesses e crenças semelhantes, limitando a diversidade de informações que os usuários encontram.

Este fenômeno desempenha um importante papel na disseminação de desinformação. Isso porque, quando os usuários são expostos repetidamente a conteúdo enganoso que confirma suas crenças, é mais provável que eles aceitem e compartilhem essa desinformação, contribuindo para a amplificação de narrativas falsas ou distorcidas.

Esse fenômeno é intensificado pelo que Altay et al. (2023) identificam como o papel central do viés de confirmação e do raciocínio motivado na propagação da desinformação. Quando os usuários são reiteradamente expostos a conteúdos alinhados às suas crenças, a arquitetura algorítmica contribui para um fechamento cognitivo, dificultando o questionamento ou a reavaliação de suas posições.

No entanto, apesar das preocupações com a formação de "câmaras de eco" nas plataformas online, pesquisadores como Flaxman, Goel e Rao (2016) afirmam que, mesmo na internet, as pessoas acabam se expondo a uma maior diversidade de opiniões do que fariam no mundo offline. A análise conduzida pelos autores revelou que, embora os usuários da internet tenham uma tendência a buscar e consumir conteúdo que se alinha com suas preferências ideológicas, uma característica típica das câmaras de eco, eles também são frequentemente expostos a uma gama mais ampla de fontes de notícias do que seriam em meios tradicionais, como jornais impressos ou programas de televisão.

Dessa forma, Flaxman, Goel e Rao (2016) sugerem que, enquanto as plataformas online podem reforçar tendências ideológicas, elas também têm o potencial de ampliar a exposição a uma gama mais diversificada de informações. Isso contrasta com a visão simplista de que as mídias sociais apenas servem para isolar os indivíduos em bolhas informacionais.

No entanto, ainda que a seja simplista a afirmação de que bolhas informacionais são as principais responsáveis pelos sistemas de desinformação, não podemos ignorar o impacto dos algoritmos nestes sistemas.

O artigo de García-Orosa et al. (2023) faz uma revisão da literatura sobre a relação entre algoritmos e comunicação, destacando o impacto dos algoritmos nas esferas sociais, políticas, econômicas e culturais. Os autores afirmam que a crescente influência dos algoritmos, juntamente com a ascensão das plataformas digitais e da inteligência artificial, trouxe desafios para a comunicação e a democracia, como polarização, notícias falsas, deepfakes e astroturfing, também contribuindo com as câmaras de eco.

Estudos apontam para o papel dos algoritmos na ampliação da desinformação e no comprometimento dos valores democráticos (Bimber & Gil-de-Zúñiga, 2020; Turner-Lee, 2018), reforçando a necessidade de regulamentação e controle.

Além disso, está tecnologia inaugura aquilo que os autores chamam de determinação algorítmica do consumo. A determinação algorítmica do consumo tem sido discutida por autores recentes, que exploram as implicações dessa prática em várias dimensões, incluindo a economia da atenção, a polarização política, e a privacidade dos usuários.

Zuboff (2019) examina como a coleta massiva de dados e a personalização algorítmica do consumo são centrais para o modelo de negócios das grandes plataformas digitais. Este é o conceito central para o capitalismo de vigilância uma vez que são estes dados comportamentais coletados de usuários que criam o valor econômico destas plataformas. (Zuboff, 2019)

O Google é o pioneiro no uso de dados comportamentais coletados através de algoritmos como um “broad sensor of human behaviour” (Zuboff: 2019, p.68), esse resíduos de dados foi reconhecido pelo Google como uma valiosa mercadoria. (Zuboff, 2019)

If Google is a search company, why is it investing in smart-home devices, wearables, and self-driving cars? If Facebook is a social network, why is it developing drones and augmented reality? This diversity sometimes confounds observers but is generally applauded as visionary investment: far-out bets on the future. In fact, activities that appear to be varied and even scattershot across a random selection of industries and projects are actually all the same activity guided by the same aim: behavioural surplus capture (Zuboff: 2019, p.129).

Essa coleta massiva de dados não apenas alimenta a personalização de anúncios e serviços, mas também pode exacerbar a disseminação de fake news. Os algoritmos que determinam quais informações são mostradas aos usuários tendem a priorizar conteúdos que geram mais engajamento, independentemente de sua veracidade. Isso significa que as fake news, muitas vezes sensacionalistas ou polarizadoras, têm maior probabilidade de ser amplificadas pelas plataformas digitais.

Como destaca Gillespie (2018, p.67), "os algoritmos de recomendação são projetados para maximizar o tempo de permanência na plataforma, o que pode resultar na amplificação de desinformação". E mais:

Mas os algoritmos não estruturam apenas nossas interações com os outros enquanto membros de públicos em rede. Eles também trafegam por *públicos calculados* que eles mesmos produzem. Quando a *Amazon* recomenda um livro que "clientes como você" compraram, está invocando e afirmando conhecer um público com o qual somos convidados a sentir afinidade - embora a população em que essas recomendações se baseiam não seja transparente e certamente não coincida com toda sua base de consumidores. Quando o *Facebook* oferece como configuração de privacidade que as informações de um usuário sejam vistas por "amigos e amigos de amigos", ele transforma um conjunto distinto de usuários em uma audiência - trata-se de um grupo que não existia até aquele momento, e que só o *Facebook* sabe sua composição precisa. Esses grupos gerados por algoritmos podem se sobrepor, podem ser uma aproximação imprecisa ou podem não ter nada a ver com os públicos que o usuário procurou (Gillespie, 2018, pg. 114).

Em suma, a crítica principal é que, embora os algoritmos aparentem ser processos neutros e automatizados, na realidade, são construídos sobre pressupostos e interesses humanos. Isso pode incluir critérios organizacionais e políticos que acabam por influenciar o que é considerado relevante ou legítimo. (Gillespie, 2018)

Além disso, a centralidade dos algoritmos no controle e distribuição de informações gera um deslocamento na forma como o conhecimento é legitimado e consumido na era digital.

Essa lógica se insere no que autores como Wu (2016) e Citton (2014) chamam de economia da atenção, em que a atenção do usuário é tratada como o ativo mais valioso. Nesse contexto, cada segundo de engajamento representa uma oportunidade de monetização, transformando a subjetividade humana em um recurso explorável.

Assim, as plataformas digitais operam não apenas como intermediárias da comunicação, mas como agentes ativos na captura e comercialização da atenção.

Ao priorizar o engajamento e a relevância sob critérios automatizados, os algoritmos geram “públicos calculados” que muitas vezes não refletem a totalidade das interações e interesses dos usuários, mas sim as categorias criadas pela própria plataforma para maximizar a adesão e a interação. Além disso, ao transformarem essas interações em uma lógica de consumo digitalizada, os algoritmos contribuem para a formação de bolhas informativas e a disseminação de desinformação, já que favorecem conteúdos sensacionalistas e polarizadores que prendem a atenção e prolongam o engajamento. (Gillespie, 2018)

A consequência dessa estrutura oculta é a produção de uma experiência de navegação altamente personalizada, mas também enviesada e vulnerável à manipulação.

Ao invisibilizar os critérios de mediação da informação, a arquitetura técnica das plataformas promove uma assimetria radical de poder entre quem consome conteúdo e quem detém os meios de curadoria algorítmica. Segundo Van Dijck (2013), essa invisibilidade algorítmica mina a transparência necessária para o debate público informado, pois transforma o conhecimento em uma commodity invisível, moldada por lógicas comerciais e não necessariamente pelo interesse coletivo.

O que identificamos é que, o design de interação nestas plataformas digitais, não se limita à estética ou à usabilidade técnica, mas constitui uma dimensão estratégica que visa moldar comportamentos e maximizar o engajamento.

Nas redes sociais, elementos como o botão de “curtir”, as notificações constantes, a rolagem infinita e o autoplay não são neutros: são resultado de uma engenharia comportamental voltada à captação da atenção do usuário por períodos cada vez mais prolongados.

Como observa Tufekci (2015), esses dispositivos operam como gatilhos psicológicos cuidadosamente desenhados para incentivar o uso contínuo e a dependência funcional da plataforma. Trata-se de uma arquitetura afetiva e preditiva que não apenas reage ao comportamento do usuário, mas também o antecipa e o condiciona.

O documentário *The Social Dilemma* (ORLOWSKI, 2020) lança luz sobre os aspectos mais obscuros da arquitetura das redes sociais, revelando que o verdadeiro produto dessas plataformas não é apenas a atenção do usuário, mas a transformação gradual e imperceptível do seu comportamento. Como afirma um dos entrevistados: "It is the gradual, slight, imperceptible change in your own behavior and perception that is the product" (ORLOWSKI, 2020).

Tristan Harris, ex-designer ético do Google, explica que mecanismos aparentemente inofensivos, como a rolagem infinita ou o gesto de "pull down to refresh", funcionam como máquinas caça-níqueis, projetadas para criar hábitos inconscientes de consumo digital. Ele afirma: "We've moved away from having a tools-based technology environment to an addiction- and manipulation-based technology environment" (ORLOWSKI, 2020).

A tecnologia, portanto, deixa de ser uma ferramenta neutra e torna-se um meio de condicionamento comportamental.

Chamath Palihapitiya, ex-executivo do Facebook, reforça essa lógica afirmando: "We want to psychologically figure out how to manipulate you as fast as possible, and then give you back that dopamine hit", ao referir-se às estratégias usadas pelas grandes plataformas para induzir o engajamento (ORLOWSKI, 2020). Segundo ele, o foco não está mais em informar, mas em provocar reações emocionais e maximizar o tempo de uso.

A crítica ao modelo de negócios baseado na manipulação do comportamento aparece também na fala de Edward Tufte, que ironiza: "There are only two industries that call their customers 'users'—illegal drugs and software" (ORLOWSKI, 2020). Já Jaron Lanier, ao comparar com a Wikipédia, argumenta: "Just imagine for a second that Wikipedia said: we're gonna give each person a different customized definition, and we'll be paid by people for that [...] That is exactly what's happening on Facebook. In your YouTube feed" (ORLOWSKI, 2020).

Justin Rosenstein, um dos criadores do botão "curtir" no Facebook, denuncia o viés geográfico e comportamental dos algoritmos: "When you go to Google and type in 'climate change is', you are going to see different results depending on where you live [...] And that is a function not of what the truth is about climate change, but about where you happen to be googling from and the particular things Google knows about your interests" (ORLOWSKI, 2020).

Ou seja, até mesmo pessoas com os mesmos contatos e localizações próximas são expostas a realidades distintas.

Guillaume Chaslot, ex-engenheiro do YouTube, adverte que: "The algorithm is actually increasing polarization in society. But from the point of view of watch time, this polarization is extremely efficient at keeping people online".

Ele chama atenção para o fato de que conteúdos como a teoria da Terra plana foram recomendados "hundreds of millions of times", e completa: "We have created a system that biases towards false information. Not because we want to, but because false information makes the companies more money than the truth. The truth is boring" (ORLOWSKI, 2020).

Por fim, Tristan Harris resume a crítica ao afirmar que se trata de um modelo econômico baseado na desinformação: "It is a disinformation-for-profit business model" (ORLOWSKI, 2020). Nesse cenário, a arquitetura das redes sociais não apenas estrutura a navegação, mas condiciona percepções, molda comportamentos e desinforma deliberadamente em nome do lucro.

Essa lógica de design está profundamente imbricada com os imperativos do capitalismo de vigilância, como definido por Shoshana Zuboff. Para a autora, o design das plataformas digitais é deliberadamente construído para estimular comportamentos compulsivos e repetitivos, com o objetivo de extrair dados comportamentais e convertê-los em capital preditivo. "Cada clique, curtida e deslizar de dedo fornece matéria-prima gratuita para as fábricas de previsão do futuro humano" (Zuboff, 2019, p. 131).

A arquitetura da informação das redes sociais não é apenas um conjunto técnico de funcionalidades; trata-se de um sistema sofisticado de controle da atenção e da navegação, que opera de forma invisível para o usuário comum.

De acordo com Cruz e Trindade (2023), a arquitetura da informação (AI) compreende a organização estrutural de ambientes digitais por meio de sistemas de navegação, rotulação, organização e busca.

Esses elementos moldam a forma como os usuários acessam e consomem conteúdo, afetando diretamente sua experiência informacional. A estruturação desses ambientes, ao priorizar a encontrabilidade e a fluidez da navegação, permite que o usuário percorra grandes volumes de informação sem necessariamente perceber o tempo despendido ou os critérios que regem essa exposição.

Além desses aspectos técnicos, destaca-se o papel do design persuasivo e da engenharia da atenção, que moldam comportamentos e induzem hábitos automatizados, como o "doomscrolling" (Cruz e Trindade, 2023).

Este termo refere-se ao ato de navegar compulsivamente pelas redes sociais, sobretudo por conteúdos negativos ou alarmantes, em um movimento contínuo, automático e emocionalmente desgastante (Cruz e Trindade, 2023).

Já a serendipidade, por sua vez, consiste na descoberta acidental e inesperada de uma informação interessante ou relevante durante o processo de navegação. Embora frequentemente associada a uma experiência positiva, a serendipidade pode ser estrategicamente explorada pelas plataformas digitais para manter os usuários conectados por mais tempo e, assim, alimentar o ciclo do doomscrolling (Cruz e Trindade, 2023).

As plataformas digitais são projetadas para facilitar experiências de serendipidade e induzir práticas de doomscrolling por meio de feeds exploratórios, rolagem infinita, notificações constantes e sistemas de recomendação personalizados. Essas funcionalidades não são aleatórias: elas compõem um ecossistema de usabilidade e engajamento que estimula a continuidade da navegação e o retorno constante às plataformas (Cruz e Trindade, 2023).

A rolagem infinita, por exemplo, impede a existência de um "fim" natural de conteúdo, dificultando que o usuário tome a decisão consciente de encerrar a sessão. Já os algoritmos de recomendação são alimentados por dados comportamentais do próprio usuário, de forma a apresentar conteúdos com maior potencial de engajamento emocional ou informacional.

A arquitetura da informação, nesse sentido, passa a servir como instrumento de captura da atenção e de direcionamento do comportamento, transformando a experiência informacional em uma atividade repetitiva, personalizada e cada vez mais difícil de interromper.

Nesse modelo, o design não serve apenas à experiência do usuário, mas à coleta invisível de informações, transformando a interação cotidiana em um processo contínuo de mineração de dados. A interface torna-se, assim, um campo de captura de subjetividades.

Além disso, o estímulo a reações emocionais intensas é outro aspecto central do design de interação, uma vez que conteúdos que provocam medo, indignação ou

entusiasmo tendem a gerar mais compartilhamentos e permanência nas plataformas. Conforme destaca Harris (apud Du, 2021), ex-designer do Google e cofundador do Center for Humane Technology, “as plataformas são moldadas para explorar vulnerabilidades humanas com o objetivo de maximizar o tempo de tela e, consequentemente, o lucro publicitário” (DU, 2021, p. 213).

O resultado é um ambiente informacional em que o design favorece não a qualidade ou a veracidade do conteúdo, mas sim sua capacidade de provocar engajamento imediato, favorecendo a propagação de desinformação, polarização e vício digital. Dessa forma, o design de interação torna-se uma força normativa silenciosa que organiza tanto o consumo de conteúdo quanto a própria forma de estar no mundo digital (Sharma et al., 2019; Shu et al., 2020b; Aïmeur, Amri e Brassard, 2023).

A lógica algorítmica e o design de interação nas redes sociais não apenas organizam o que vemos, mas também moldam a forma como pensamos, sentimos e nos relacionamos.

Neste sentido, a conhecida máxima de Marshall McLuhan, apontada na fundamentação teórica, “o meio é a mensagem”, assume nova relevância. Para McLuhan (1964), os meios de comunicação não devem ser avaliados apenas pelo conteúdo que transmitem, mas pelas transformações estruturais que impõem às práticas sociais e às percepções humanas.

No contexto das redes sociais, isso significa que o formato da interação, imediata, fragmentada, baseada em likes, notificações e estímulos visuais, altera a natureza da própria comunicação e da experiência cognitiva. A mensagem, portanto, não está apenas no post compartilhado, mas na forma como a plataforma estrutura a atenção e condiciona a recepção.

Essa abordagem converge com o conceito contemporâneo de economia da atenção, em que a atenção dos usuários é tratada como um recurso escasso e valioso. Como apontam Wu (2016) e Citton (2014), a atenção tornou-se a principal moeda de troca nas plataformas digitais, moldando os próprios princípios do design de interação.

O foco deixa de estar na informação em si e passa a ser a captura contínua da atenção do usuário, que é comprada e vendida em mercados publicitários. Neste sistema, as plataformas não apenas informam, mas reconfiguram a arquitetura

mental dos indivíduos, guiando seus afetos, decisões e crenças. Assim, o meio digital deixa de ser mero canal e torna-se uma força estruturante da realidade social e subjetiva.

A análise de Zuboff (2019) sobre o capitalismo de vigilância reforça essa perspectiva ao mostrar que o verdadeiro produto das plataformas não é o conteúdo, mas a previsão e modulação do comportamento humano. Ao extrair dados do comportamento interativo dos usuários como cliques, pausas e rolagens, as plataformas não apenas vendem atenção, mas comercializam o futuro humano em mercados especulativos.

A promessa de McLuhan de que o meio redefine a experiência humana manifesta-se, hoje, em uma era em que os algoritmos e interfaces moldam não só o que é visto, mas o que é possível perceber, pensar e desejar. Nesse novo ecossistema, o “meio” digital reorganiza a cognição, a subjetividade e até a autonomia, tornando urgente uma crítica radical da forma e da estrutura das tecnologias que mediam nossa experiência.

A arquitetura das redes sociais, ao combinar algoritmos opacos, personalização preditiva e engenharia comportamental, não apenas molda a experiência informacional dos usuários, mas reconfigura as condições de produção, circulação e legitimação do conhecimento na esfera pública.

Essa combinação produz um regime comunicacional assimétrico, em que poucos controlam os fluxos informacionais de muitos. Como consequência, a própria ideia de escolha informada torna-se instável, já que o acesso à informação é filtrado, direcionado e emocionalmente manipulado por lógicas que visam não à verdade, mas à retenção e ao lucro.

A crítica à arquitetura algorítmica, portanto, exige mais do que transparência: requer o reconhecimento de que o ambiente informacional digital opera como um sistema de poder que influencia, seleciona e até antecipa as formas pelas quais se pensa, sente e decide.

3.3 INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: BOOTS E DEEPFAKES

As tecnologias de Inteligência Artificial (IA) referem-se a sistemas e algoritmos que permitem às máquinas executar tarefas que normalmente exigiriam inteligência humana. Isso inclui a capacidade de aprender com os dados, tomar decisões, reconhecer padrões, compreender e gerar linguagem natural, entre outras habilidades (Russell & Norvig, 2021).

A IA é baseada em modelos matemáticos complexos e técnicas de aprendizado de máquina, onde os sistemas podem melhorar seu desempenho ao longo do tempo com base na experiência acumulada e nos dados processados.

Um exemplo de aplicação de IA são os bots, que são programas de software automatizados projetados para realizar tarefas específicas na internet, como interagir com usuários, coletar dados ou executar transações. Esses bots utilizam algoritmos de IA para simular interações humanas e são amplamente utilizados em diversas áreas, desde atendimento ao cliente até a disseminação de informações nas redes sociais.

Sendo os Bots programas de software que executam tarefas automatizadas na internet e em plataformas de mídia social, eles são frequentemente utilizados para amplificar mensagens de desinformação. Isso é feito ao aumentar artificialmente o engajamento, criando a impressão de que uma determinada narrativa é mais popular do que realmente é.

Ferrara et al. (2016) observam que "bots podem rapidamente espalhar desinformação a uma escala que seria impossível para humanos, influenciando debates públicos e moldando percepções" (p. 233). Esses bots operam por meio de algoritmos programados para realizar funções específicas, como coleta de dados, envio de mensagens e interação com usuários, e, embora sejam usados para fins legítimos, como atendimento ao cliente e monitoramento de preços, também são empregados para disseminar desinformação e manipular a opinião pública.

A propagação de desinformação através de bots é significativa, pois esses programas podem amplificar artificialmente a popularidade de certos conteúdos, criando uma falsa impressão de consenso ou engajamento em torno de um tópico. Além disso, bots são frequentemente utilizados para criar redes de contas falsas, conhecidas como "botnets", que operam de forma coordenada para promover narrativas específicas, manipular algoritmos de trending topics e distorcer a opinião pública.

Shao et al. (2018) identificaram que "uma grande proporção de links de desinformação no Twitter foi disseminada por um número relativamente pequeno de contas automatizadas" (p. 260).

Shu et al. (2020a) descrevem que bots sociais usam duas estratégias principais para espalhar conteúdo de baixa credibilidade: primeiro, amplificam as interações com o conteúdo logo após sua criação, fazendo-o parecer legítimo e facilitando sua disseminação nas redes sociais; em seguida, aumentam a exposição pública ao conteúdo, visando usuários influentes mais propensos a acreditar na desinformação, na esperança de que estes "repostem" o conteúdo fabricado. Essas estratégias estão alinhadas com a taxonomia dos sistemas de detecção de bots sociais proposta por Ferrara et al. (2016), que divide os métodos de detecção em três classes: baseados em grafos, crowdsourcing e características comportamentais.

De forma semelhante, Shao et al. (2018) examinam como bots sociais promoveram a disseminação de desinformação durante e após a campanha presidencial dos EUA de 2016, descobrindo que esses bots desempenharam um papel desproporcional na amplificação de artigos de fontes de baixa credibilidade. Eles direcionavam usuários com muitos seguidores, expondo-os ao conteúdo falso e induzindo-os a compartilhá-lo.

Aïmeur, Amri e Brassar (2023) aprofundam o papel dos bots na propagação de fake news, destacando que social bots — algoritmos automatizados projetados para interagir com humanos online — são amplamente usados para amplificar conteúdos de baixa credibilidade, simulando comportamentos humanos. Esses bots se conectam mais com usuários reais do que com outros bots, utilizando padrões de publicação que reduzem a chance de serem detectados, como o uso de menos palavras e um número modesto de seguidores (Shu et al., 2018b; Jiang et al., 2019). Essas características tornam os bots poderosas ferramentas de manipulação e amplificação de desinformação (Aïmeur, Amri e Brassard, 2023).

Esses bots empregam duas estratégias principais para promover desinformação: primeiramente, aumentam as interações com o conteúdo logo após sua publicação, conferindo-lhe uma aparência de legitimidade; em seguida, buscam aumentar sua exposição pública, atingindo influenciadores que possam repostá-lo (Ferrara et al., 2016; Shao et al., 2018a). Além disso, "fazendas de trolls", como a Internet Research Agency (IRA) da Rússia, empregam humanos para campanhas

coordenadas de desinformação, como visto nas eleições de 2016 nos EUA, mostrando o papel da manipulação humana na proliferação online de fake news (Wardle, 2018; Jamieson, 2020).

Ismailov et al. (2020) afirmam que as técnicas usadas para detectar bots dependem da plataforma social e do objetivo, identificando dois modelos principais para detecção: modelos de contexto social, que analisam relações entre contas e comportamentos semelhantes, e modelos de comportamento do usuário, focados em padrões de atividade e frequência de postagens.

Essas práticas demonstram como a manipulação coordenada de informações pode causar danos significativos, como o bombardeio de resenhas, onde grupos coordenados, humanos ou bots, atacam massivamente a reputação de produtos ou conteúdos online (Moro e Birt, 2022).

O papel dos bots na disseminação da desinformação não está apenas relacionado à escala de disseminação, mas também à forma como influenciam psicologicamente os usuários. Como explica Shin (2020), mesmo quando os indivíduos suspeitam que uma informação possa ser falsa, a repetição constante a torna familiar, e a familiaridade, por sua vez, gera uma percepção de credibilidade. Esse fenômeno é conhecido como “ilusão de verdade” e contribui para a propagação de conteúdo enganoso, pois os usuários tendem a confiar mais em informações repetidas em seus círculos sociais, mesmo sem comprovação.

Deepfakes são vídeos ou áudios gerados por inteligência artificial, projetados para parecerem incrivelmente realistas, mas que são, na verdade, fabricados. Esses conteúdos podem ser utilizados para criar falsas narrativas, difamar indivíduos ou manipular eventos históricos, ampliando ainda mais o alcance das campanhas de desinformação.

Chesney e Citron (2019) destacam que "os deepfakes representam uma nova fronteira na guerra da informação, com o potencial de minar a confiança pública nas mídias visuais e prejudicar seriamente a verdade factual" (p.1750). Assim como os bots, que utilizam algoritmos para amplificar conteúdos falsos, os deepfakes utilizam redes neurais convolucionais e algoritmos de redes generativas adversárias (GANs) para criar reproduções altamente realistas, tornando extremamente difícil para o público discernir entre o que é real e o que é manipulado.

A combinação dessas tecnologias com a capacidade de edição e disseminação nas plataformas digitais potencializa a propagação de desinformação em uma escala sem precedentes.

Shin (2020) também destaca que a luta contra a desinformação é marcada por uma dinâmica constante entre bots mal-intencionados e os algoritmos de detecção de fake news. Enquanto pesquisadores e programadores desenvolvem sistemas automatizados de verificação de fatos, baseados em aprendizado de máquina, os próprios bots evoluem com rapidez para escapar desses sistemas, adaptando seus padrões de comportamento. Isso revela uma corrida tecnológica contínua entre quem combate e quem produz desinformação.

A criação de conteúdo falso, facilitada pela editabilidade e abertura das plataformas digitais, permite que informações manipuladas sejam facilmente geradas e distribuídas. Quando combinada com a interatividade e as capacidades de rede das mídias sociais, essas informações podem se espalhar rapidamente, atingindo grandes audiências. Essa dinâmica não apenas distorce a percepção pública, mas também mina a confiança nas instituições e nas fontes de informação tradicionais.

Além disso, a sofisticação crescente dos deepfakes e a dificuldade em detectá-los tornam as verificações tradicionais de autenticidade ineficazes. Em resposta, pesquisadores estão desenvolvendo novas ferramentas de detecção, utilizando também inteligência artificial para identificar inconsistências sutis.

Entretanto, à medida que a tecnologia avança, a linha entre a realidade e a ficção torna-se cada vez mais tênue, criando um ambiente onde a manipulação da informação pode ter consequências graves, desde a difamação de figuras públicas até a manipulação de processos democráticos.

Já os Cheapfakes são conteúdos manipulados de forma simples e direta, geralmente sem o uso de tecnologias avançadas de inteligência artificial, mas ainda assim eficazes na distorção da realidade e na disseminação de desinformação. Esses conteúdos são criados por métodos básicos, como edições de vídeo e áudio, alteração de velocidade de reprodução, cortes seletivos ou recontextualização de imagens para enganar o espectador.

Como destaca Paris (2021), "os cheapfakes, embora menos sofisticados que os deepfakes, podem ser produzidos rapidamente e com recursos limitados, o que

os torna uma ferramenta acessível e poderosa na manipulação de informações" (p. 38). Um exemplo típico de cheapfake é a desaceleração intencional de um vídeo de uma figura pública para dar a impressão de que ela está confusa ou embriagada, como observam Chesney e Citron (2019). Essas manipulações simples, mas eficazes, podem criar percepções falsas sem a necessidade de tecnologia avançada, e muitas vezes conseguem se espalhar amplamente nas mídias sociais antes de serem desmentidas.

Wardle (2019) também aponta que "os cheapfakes são particularmente perigosos porque, apesar de sua simplicidade, eles exploram o poder da narrativa visual, que pode ser mais convincente para o público do que o texto ou outras formas de comunicação" (p. 15). Devido à facilidade com que podem ser produzidos e disseminados, os cheapfakes têm se tornado uma ferramenta comum na desinformação online, exacerbando o desafio de distinguir entre o que é real e o que é fabricado na era digital.

Em um contexto mais amplo, conforme abordado no artigo *Bots and Ballots: How Artificial Intelligence is Reshaping Elections Worldwide* (MACKENZIE; SCOTT, 2024), a integração de tecnologias de IA como deepfakes eleva o impacto da desinformação em processos eleitorais ao redor do mundo, expondo uma lacuna significativa entre a conscientização pública e a compreensão dos reais riscos dessas ferramentas.

Mackenzie e Scott (2024) discutem como a inteligência artificial (IA) está remodelando o cenário eleitoral global, explorando o impacto de tecnologias como deepfakes, chatbots e manipulação de notícias na desinformação (MACKENZIE; SCOTT, 2024). Desde o lançamento do ChatGPT da OpenAI em 2022, a conscientização pública sobre a IA aumentou, mas a compreensão dos seus riscos e efeitos, especialmente em um ano de eleições em mais de 50 países, ainda é limitada. Interessantemente, países em desenvolvimento demonstram maior compreensão e uma visão mais positiva sobre a IA em comparação com economias desenvolvidas, possivelmente devido à sua adaptação mais rápida a novas tecnologias.

Segundo uma pesquisa realizada pela Ipsos em conjunto com a UNESCO, há um consenso global de que a desinformação é uma ameaça, com maior preocupação nas nações com Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) mais baixo,

que temem pelo seu impacto nas eleições. Cidadãos em economias emergentes, no entanto, apresentam maior confiança em sua capacidade de distinguir informações verdadeiras das falsas, ainda que duvidem da mesma habilidade no público em geral (Mackenzie e Scot, 2024).

Em média, mais de 60% dos entrevistados expressaram receio de que a IA facilite a criação de conteúdo falso, com particular preocupação em relação ao uso da tecnologia por organizações de mídia e partidos políticos. Nos Estados Unidos o ceticismo é especialmente elevado, e os americanos esperam que as empresas de tecnologia assumam a responsabilidade por controlar a disseminação de informações falsas associadas às eleições. (Mackenzie e Scot, 2024).

Esse cenário de crescente preocupação com o papel da inteligência artificial na propagação de desinformação se intensifica à medida que avançam os modelos de linguagem generativos, como GPT (Generative Pre-trained Transformer), BERT (Bidirectional Encoder Representations from Transformers) e LLaMA (Large Language Model Meta AI).

Tais modelos têm revolucionado a produção de conteúdo digital, oferecendo a capacidade de gerar textos coesos, contextualmente adequados e linguisticamente precisos a partir de instruções mínimas. Embora tenham sido inicialmente desenvolvidos para tarefas como tradução automática ou resposta a perguntas, essas ferramentas evoluíram rapidamente para aplicações mais complexas, entre elas, a criação de artigos jornalísticos, textos acadêmicos e narrativas ficcionais ou fraudulentas, com aparência de autenticidade.

O acesso facilitado a essas tecnologias, muitas delas de código aberto, contribuiu para a democratização da criação de conteúdo, mas também expandiu os meios de automatização da desinformação.

Nesse novo ecossistema, destaca-se a proliferação dos chamados deepfakes textuais: textos inteiros gerados por IA com a intenção de simular estilos discursivos humanos e transmitir informações falsas com elevado grau de verossimilhança.

Ao contrário dos deepfakes visuais ou sonoros, esses textos exigem menos recursos computacionais e escapam mais facilmente aos sistemas de moderação automatizada, já que não apresentam sinais óbvios de manipulação, como erros gramaticais, clickbaits ou estruturas sensacionalistas (Zhou et al. 2023).

Esse contexto apresenta um desafio duplo. De um lado, os algoritmos de checagem e detecção de falsidades, treinados com dados antigos e baseados em sinais tradicionais, tornam-se ineficazes diante da sofisticação e fluidez dos modelos atuais.

De outro, os próprios leitores enfrentam dificuldades crescentes para distinguir entre conteúdo legítimo e simulações altamente elaboradas. A desinformação textual gerada por IA, nesse sentido, opera de modo mais sutil e perigoso: ela manipula a forma discursiva e apropria-se dos sinais clássicos de credibilidade, como clareza, coesão, tom neutro e imparcialidade aparente, esvaziando o conteúdo de critérios éticos ou factuais.

É justamente nesse contexto que se insere o estudo de Zhou et al. (2023), que analisa de forma sistemática os mecanismos de produção e circulação de textos enganosos gerados por IA, com especial atenção às limitações dos modelos atuais de verificação, aos riscos sociais e às implicações epistêmicas dessa nova geração de desinformação automatizada.

No artigo *“Synthetic Lies: Understanding AI-Generated Misinformation and Evaluating Algorithmic and Human Solutions”*, Zhou et al. (2023) conduzem um estudo robusto sobre as características, desafios e implicações sociais da desinformação textual gerada por inteligência artificial.

A pesquisa compara textos falsos criados por humanos com aqueles produzidos por modelos generativos e revela que os conteúdos automatizados tendem a apresentar maior fluidez, estrutura mais coesa e vocabulário mais técnico, o que paradoxalmente os torna menos detectáveis por leitores humanos e sistemas de verificação tradicionais (Zhou et al. 2023).

O estudo expõe a dificuldade que tanto humanos quanto algoritmos enfrentam ao tentar identificar esses textos, uma vez que eles mimetizam os sinais de legitimidade discursiva. A investigação mostra, por exemplo, que os modelos de IA evitam expressões subjetivas excessivas e erros gramaticais, adotando um estilo formal e impessoal, características geralmente associadas à informação confiável (Zhou et al. 2023).

Essa simulação da linguagem neutra, aliada à velocidade e à escala com que esses conteúdos podem ser produzidos, amplia significativamente o potencial de

disseminação da desinformação em redes sociais, motores de busca e plataformas de conteúdo.

Outro aspecto relevante do estudo é a crítica às abordagens convencionais de fact-checking e avaliação de credibilidade, as quais, segundo os autores, não são suficientemente eficazes para lidar com o novo padrão textual produzido por IA (Zhou et al. 2023).

Os modelos de detecção treinados com dados anteriores à explosão dos sistemas generativos apresentam baixa taxa de acerto, principalmente quando os textos se mantêm dentro dos limites linguísticos da “normalidade”. Zhou et al. (2023), defendem a necessidade de desenvolver novos critérios de avaliação baseados não apenas no conteúdo factual, mas também em padrões linguísticos e contextuais que permitam distinguir entre autoria humana e artificial.

A pesquisa contribui significativamente para o debate sobre a confiabilidade da informação em ambientes digitais e alerta para as consequências sociotécnicas da adoção massiva de modelos generativos sem a devida regulação.

Como ressaltam os autores, os deepfakes textuais não apenas enganam leitores — eles reconfiguram as bases cognitivas do que entendemos por verdade e autenticidade em textos informativos, exigindo novas formas de letramento midiático, vigilância epistêmica e accountability algorítmica.

Além dos aspectos técnicos e estruturais abordados por Zhou et al. (2023), há um crescente reconhecimento por parte da comunidade médica dos riscos práticos da desinformação gerada por modelos de IA em contextos como a saúde mental. Monteith et al. (2024) alertam para a crescente exposição de pacientes a informações médicas incorretas produzidas por modelos generativos, como o ChatGPT e o GPT-3, que têm sido utilizados em escala comercial para produção de conteúdos diversos, de postagens em redes sociais a assistentes virtuais de atendimento ao consumidor.

A facilidade com que esses modelos geram textos verossímeis, porém potencialmente errôneos, cria um cenário de vulnerabilidade informacional, sobretudo quando o conteúdo é consumido por públicos leigos ou em situação de fragilidade emocional.

Os autores destacam que, diferentemente de sistemas tradicionais baseados em inferência preditiva, os modelos generativos criam conteúdos originais com base

em padrões estatísticos, sem qualquer compreensão semântica do mundo real. Isso resulta em um fenômeno descrito como “alucinação”, no qual os modelos produzem respostas factualmente incorretas, mas sintaticamente corretas e convincentes (MONTEITH et al., 2024).

Outro ponto central trazido por Monteith et al. (2024) refere-se à forma como a sociedade tende a antropomorfizar a inteligência artificial, atribuindo características humanas aos modelos de linguagem, o que aumenta sua autoridade percebida.

Termos como “pensa” ou “acredita” são amplamente utilizados para descrever o funcionamento da IA, contribuindo para que o público superestime sua capacidade e subestime seus riscos. Essa percepção equivocada é agravada pela ausência de literacia digital e pela falta de mecanismos eficazes de verificação, especialmente entre usuários com baixo letramento técnico.

Além dos problemas relacionados à precisão e confiabilidade, os autores alertam para as implicações éticas e jurídicas do uso de IA generativa. Dada a escalabilidade da produção automatizada, Monteith et al. (2024) argumentam que campanhas de desinformação podem ser implementadas com baixo custo e alto alcance, muitas vezes superando em qualidade os conteúdos criados por agentes humanos.

A desinformação, nesse novo ecossistema digital, não apenas distorce fatos, mas assume uma estética de verdade, simulando neutralidade, autoridade e racionalidade, o que torna sua detecção e contestação ainda mais complexas.

A análise integrada dos efeitos dos bots, dos deepfakes (visuais e textuais) e da crescente sofisticação dos modelos de linguagem revela um cenário profundamente transformado na dinâmica da desinformação contemporânea. Se por um lado os bots operam na lógica da repetição e da amplificação artificial de conteúdos, os deepfakes acrescentam uma camada de verossimilhança que mina os próprios critérios tradicionais de autenticidade e confiabilidade.

O avanço dos modelos generativos, como evidenciado nos estudos de Zhou et al. (2023), impõe novos desafios não apenas técnicos, mas epistêmicos: o que é percebido como confiável passa a ser, cada vez mais, aquilo que simula legitimidade textual e discursiva — ainda que esteja completamente desvinculado de fatos.

Além disso, os riscos extrapolam a esfera da opinião pública e atingem áreas sensíveis como a saúde mental, conforme alertado por Monteith et al. (2024), onde

pacientes vulneráveis podem ser diretamente prejudicados por informações enganosas geradas por IA. A facilidade de produção, a linguagem neutra e o tom impessoal dessas ferramentas intensificam a ilusão de verdade, dificultando a distinção entre conteúdo legítimo e fabricado, mesmo entre usuários bem informados.

Nesse sentido, a desinformação não é mais apenas uma questão de conteúdo factual deturpado, mas também, e cada vez mais, de formas de enunciação estrategicamente manipuladas.

Esse novo cenário demanda uma reconceptualização do próprio fenômeno da desinformação, que não pode mais ser compreendido apenas como a disseminação de dados falsos ou incorretos, mas como um processo sofisticado de fraude informacional, no qual os sinais de autenticidade são instrumentalizados para validar discursos estrategicamente manipulados.

A estética da verdade, promovida por textos produzidos por IA, apropria-se da linguagem da ciência, do jornalismo e da imparcialidade institucional, mascarando a ausência de lastro empírico com uma performance discursiva convincente. Essa lógica, que alia automação, escala e verossimilhança, intensifica os riscos para a saúde da esfera pública, ao mesmo tempo em que fragiliza os mecanismos tradicionais de validação epistêmica.

Nesse contexto, torna-se urgente ampliar a análise para além dos conteúdos em si e considerar as estruturas informacionais híbridas em que esses conteúdos circulam.

3.4 FRAUDE INFORMACIONAL E AMEAÇAS HÍBRIDAS

A desinformação contemporânea não se limita à difusão de conteúdos factualmente falsos. Cada vez mais, ela se manifesta como um fenômeno sistêmico, sustentado por infraestruturas técnicas e comunicacionais que operam de forma coordenada.

Nesse contexto, torna-se essencial ampliar o foco da análise: não apenas o conteúdo enganoso em si, mas as arquiteturas informacionais híbridas que favorecem sua circulação, legitimação e impacto.

Entre os mecanismos mais sofisticados utilizados pelos sistemas de desinformação está a fraude informacional, isto é, a produção deliberada de conteúdos com aparência de legitimidade jornalística ou científica, muitas vezes replicados em redes de sites automatizados, com o objetivo de manipular algoritmos, induzir engajamento e capturar a atenção do público.

Essas práticas não substituem, mas integram as dinâmicas mais amplas da desinformação digital, funcionando como dispositivos que amplificam sua eficácia.

A convergência entre técnicas de manipulação algorítmica, engenharia semiótica, estratégias de ranqueamento e operações de influência coordenadas cria um ecossistema em que a linha entre fato e ficção se torna cada vez mais difusa.

Trata-se de um ambiente propício à emergência de realidades paralelas, sustentadas por dados, métricas e linguagens que simulam neutralidade e autoridade, mas operam em favor de interesses políticos, comerciais ou geoestratégicos.

A expressão "fraude informacional" ainda não possui uma definição amplamente consolidada na literatura acadêmica, mas tem sido utilizada para descrever práticas sistemáticas de manipulação da informação com o objetivo de enganar o público.

Essas práticas incluem a disseminação deliberada de conteúdos enganosos, muitas vezes por meio de redes coordenadas de sites e estratégias de manipulação algorítmica, visando interesses políticos, econômicos ou ideológicos.

No contexto jurídico brasileiro, o termo tem sido explorado por estudiosos como Frederico Franco Alvim, Rodrigo López Zilio e Volgane Carvalho (s/d), que analisam a desinformação sob uma perspectiva legal e suas implicações sociais e políticas.

Eles destacam que a desinformação não se limita à propagação de informações falsas, mas envolve também a manipulação intencional de conteúdos para influenciar percepções e comportamentos sociais.

Portanto, a "fraude informacional" pode ser entendida como uma faceta da desinformação, caracterizada por ações deliberadas de engano que visam manipular a opinião pública e desestabilizar processos democráticos. Essa compreensão é

essencial para o desenvolvimento de políticas públicas e estratégias de enfrentamento eficazes contra a disseminação de conteúdos enganosos na sociedade contemporânea.

Em termos práticos, configura-se como fraude informacional toda estratégia em que a aparência de verdade é instrumentalizada para fins de manipulação.

No contexto digital, esse tipo de fraude é operacionalizado por meio de redes coordenadas de sites controlados por um mesmo grupo, muitas vezes com aparência de independência editorial.

Esses conglomerados constroem ecossistemas de mais de 200 domínios que replicam o mesmo conteúdo com variações mínimas, garantindo seu ranqueamento sistemático nas primeiras posições dos buscadores como o Google.

Com isso, consolidam uma falsa sensação de consenso e legitimidade, enquanto promovem conteúdos enviesados, voltados para a venda de produtos, a defesa de ideias ou a sustentação de posições ideológicas específicas.

Trata-se de uma forma sofisticada de manipulação informacional, que não se limita à falsificação de fatos, mas opera por meio da simulação de credibilidade, alicerçada em aparências técnico-discursivas e estratégias de visibilidade algorítmica.

Nesse processo, manifesta-se aquilo que Pierre Bourdieu (1989) denominou de autoridade simbólica. Para o autor, essa forma de dominação é particularmente eficaz porque é exercida com o consentimento dos dominados, isto é, com sua cumplicidade ativa ou passiva, “cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem (BOURDIEU, 1989, p. 8). E porque se apoia em estruturas simbólicas que conferem legitimidade sem que haja necessidade de coerção explícita.

No ecossistema digital, essa autoridade simbólica é artificialmente construída por meio de redes coordenadas de sites, uso de terminologias técnicas, estratégias de ranqueamento e automação de tráfego.

Tais mecanismos, ao simularem independência editorial e reproduzirem um mesmo conteúdo com pequenas variações, fabricam um ambiente de pluralidade ilusória, no qual a repetição e o volume são tomados como indícios de legitimidade.

O que se observa, portanto, é a produção intencional de uma aparência de verdade, com base em critérios técnicos de ranqueamento e não em critérios epistemológicos.

Como alerta Bourdieu (1989), o mundo social está repleto de sinais que evocam autoridade, e é através deles que o poder simbólico circula. Assim, conteúdos enviesados, muitas vezes com aparência científica ou jornalística, tornam-se mais visíveis do que reportagens ou estudos rigorosos, justamente por atenderem melhor à lógica dos algoritmos.

Nesse cenário, a fraude informacional não apenas dissemina conteúdos enganosos, mas reconfigura os próprios parâmetros de confiabilidade, deslocando a autoridade tradicional (científica, institucional ou jornalística) para novos polos de legitimação discursiva.

Essa dinâmica revela como a desinformação, ao se infiltrar nas estruturas técnico-comunicacionais que organizam o saber digital, atua menos como uma distorção pontual e mais como uma forma sistêmica de dominação simbólica contemporânea.

O sucesso dessas fraudes informacionais se apoia, em grande parte, na forma como os algoritmos de busca operam. No caso do Google, seus crawlers avaliam sinais como frequência de publicação, backlinks, tempo de permanência e autoridade do domínio para determinar o ranqueamento nos resultados.

No entanto, essa lógica pode ser sistematicamente explorada. Empresas especializadas em SEO e marketing de conteúdo descobriram como “driblar” os bots por meio de práticas como:

- Criação de redes de sites interligados que se referenciam mutuamente.
- Compra massiva de backlinks em sites de alta autoridade.
- Automação de tráfego e interações para simular engajamento humano.
- Uso de inteligência artificial para geração massiva de conteúdo “otimizado”.

Com isso, conteúdos de baixa qualidade, e por vezes deliberadamente enganosos, alcançam maior visibilidade do que reportagens jornalísticas rigorosas, criando uma simulação de legitimidade baseada em critérios técnicos, não éticos.

Gillespie (2018) já advertia que os algoritmos não são neutros, pois embutem decisões sobre o que deve ser visto ou escondido, operando como editores invisíveis da realidade.

A fraude informacional se insere ainda em um fenômeno mais amplo: as ameaças híbridas. Este conceito, originado nos estudos de segurança e defesa, designa estratégias que combinam métodos convencionais e não convencionais, incluindo ciberataques, campanhas de desinformação e manipulação algorítmica, para desestabilizar democracias e enfraquecer instituições.

Diferente da guerra tradicional, as ameaças híbridas operam de maneira furtiva e constante, explorando a infraestrutura digital como vetor.

As plataformas sociais e os sistemas de busca tornam-se assim não apenas meios de informação, mas campos de batalha informacionais, onde o que está em disputa é a própria definição do real. Como afirmam Wardle e Derakhshan (2017), essas dinâmicas ameaçam a integridade epistêmica da sociedade, dificultando a distinção entre fatos e propaganda.

As ameaças híbridas representam uma nova configuração estratégica no campo da segurança internacional, especialmente diante da crescente interconectividade digital e da informatização da vida moderna. Esse tipo de ameaça é caracterizado pelo uso coordenado e sincronizado de instrumentos militares e não militares, convencionais e não convencionais, com o intuito de explorar vulnerabilidades dos Estados democráticos (PEREIRA, 2018).

Complementando a abordagem teórica, a União Europeia oferece uma definição operacional relevante para compreender as ameaças híbridas no contexto contemporâneo. Segundo o Conselho da União Europeia, estas ameaças referem-se a “atividades prejudiciais coordenadas que são planeadas e realizadas com fins maliciosos”, por meio de múltiplos vetores combinados, como manipulação da informação, ciberataques, coerção econômica, diplomacia hostil ou mesmo ameaças militares (CONSELHO DA UE, 2024).

Essa multiplicidade de táticas reflete a natureza assimétrica, ambígua e estratégica das campanhas híbridas, cujo objetivo central é comprometer a coesão social, fragilizar os valores democráticos e influenciar processos de decisão política (CONSELHO DA UE, 2024).

No campo da desinformação, as ameaças híbridas revelam-se especialmente críticas. A UE tem reconhecido essa dimensão e estabelecido mecanismos institucionais para enfrentar tentativas sistemáticas de influenciar o debate público e interferir em processos democráticos, como ocorreu nas eleições europeias de 2024 (CONSELHO DA UE, 2024). Trata-se, portanto, de uma ameaça transversal, que mobiliza múltiplas frentes de ação – desde a cibersegurança até a regulação de plataformas digitais – e exige uma abordagem coordenada entre os Estados-Membros.

Segundo Pereira (2018), a disseminação de propaganda, notícias falsas (fake news), a atuação de meios noticiosos paraestatais e o uso estratégico das redes sociais são táticas centrais desse fenômeno. Essas ações não apenas visam manipular a opinião pública, mas também interferem diretamente no processo decisório político-institucional, favorecendo a erosão da confiança nas instituições democráticas.

Dessa forma, a desinformação como parte integrante das ameaças híbridas é descrita como uma estratégia que explora os "limiões da detecção e da autoria" (PEREIRA, 2018, p. 10), dificultando a responsabilização dos autores e operando em zonas cinzentas entre paz e guerra.

Essa opacidade favorece a criação de realidades alternativas que, ao serem disseminadas massivamente nas redes sociais, ganham credibilidade pela repetição e pela aparência de verossimilhança.

Diante desse cenário, torna-se evidente que a desinformação não deve ser compreendida apenas como um fenômeno comunicacional pontual, mas como uma engrenagem estratégica de dominação simbólica inserida em estruturas híbridas de poder.

A fraude informacional, ao simular autoridade e neutralidade por meio de mecanismos técnicos, revela o quanto a disputa por atenção e credibilidade se deslocou para o campo algorítmico, onde critérios epistêmicos cedem lugar a lógicas de ranqueamento e visibilidade.

Nesse ambiente, a verdade se torna maleável, instrumentalizada por interesses que operam à sombra da transparência, explorando brechas regulatórias, vulnerabilidades tecnológicas e as próprias dinâmicas de consumo de informação nas sociedades conectadas.

A inserção da desinformação nas estratégias de ameaças híbridas evidencia a complexidade desse desafio: trata-se de um campo em que segurança, informação e poder simbólico se entrelaçam, exigindo respostas que articulem regulação tecnológica, educação midiática e políticas públicas coordenadas em nível nacional e internacional.

3.5 - MÍDIAS SOCIAIS E DESINFORMAÇÃO - ESTUDOS DE CASO

Para compreender como essa dinâmica se manifesta na realidade cotidiana, este estudo analisa três casos emblemáticos que ilustram a forma como os sistemas de desinformação se estruturam e se disseminam nos ambientes digitais.

A análise desses casos permite observar os mecanismos utilizados para a viralização de conteúdos enganosos, bem como suas implicações sociais, políticas e institucionais. Ao examinar essas dinâmicas, busca-se contribuir para o debate sobre os desafios e estratégias de combate à desinformação no contexto das mídias sociais.

Vale ressaltar que, de acordo com o levantamento realizado pela Comscore (2023), o Brasil ocupa a terceira posição entre os países que mais consomem redes sociais no mundo, ficando atrás apenas da Índia e da Indonésia. O estudo “Tendências de Social Media 2023” revelou que plataformas como YouTube, Facebook e Instagram são as mais acessadas pelos usuários brasileiros, com taxas de alcance de 96,4%, 85,1% e 81,4%, respectivamente. (Comscore, 2023)

Além disso, observou-se um crescimento expressivo no tempo de consumo dessas redes, totalizando 356 bilhões de minutos em dezembro de 2022, o que equivale a uma média de 46 horas de conexão por usuário naquele mês. Esse aumento representa um crescimento de 31% em relação a janeiro de 2020, demonstrando a consolidação dessas plataformas como os principais meios de entretenimento, comunicação e consumo de informação no ambiente digital brasileiro. (Comscore, 2023)

Tendo como base analítica o relatório *Fake News & Misinformation Policy Practicum – 2017*, produzido por uma equipe de pesquisadores da Universidade de

Stanford, incluindo estudantes das áreas de Direito, Ciências da Computação e Políticas Públicas, sob a orientação do ex-senador Russ Feingold. Este relatório, solicitado pela iniciativa Madison da Fundação William e Flora Hewlett, examina o papel de plataformas como Facebook, Google, Twitter e Reddit na disseminação de desinformação, com ênfase nas políticas, algoritmos e práticas que impactam a circulação e consumo de conteúdos.

O objetivo central deste estudo foi identificar estratégias para reestabelecer a confiança em fatos como alicerce do debate político. A metodologia adotada envolve experimentos com usuários e entrevistas com jornalistas e especialistas em segurança nacional, conferindo uma análise detalhada e interdisciplinar do fenômeno da desinformação nas redes. Entre as categorias de conteúdo enganoso investigadas, destacam-se "click-bait" falso, teorias conspiratórias, propaganda política e notícias sensacionalistas, o que ressalta a complexidade das informações inverídicas. (Fake News & Misinformation Policy Practicum, 2017)

O relatório fornece uma análise crítica sobre o papel das principais plataformas digitais – Facebook, Google, Twitter e Reddit – na propagação de desinformação, destacando como as interações dos usuários, suas percepções de confiabilidade e os algoritmos e ferramentas específicos de cada plataforma influenciam esse fenômeno. (Fake News & Misinformation Policy Practicum, 2017)

Principais pontos discutidos:

- Facebook: observou-se que muitos usuários tendem a confiar nas notícias visualizadas na plataforma, independentemente de sua veracidade. A confiança nas ferramentas de verificação de fatos disponíveis aparentemente reduz a tendência dos usuários a checar a credibilidade das fontes por conta própria, criando uma "confiança cega" que pode comprometer a vigilância crítica. (Fake News & Misinformation Policy Practicum, 2017)

- Google: a plataforma lida continuamente com desafios apresentados por spammers que buscam manipular seus algoritmos para promover sites de desinformação, fenômeno observado especialmente durante eventos como eleições. Esse cenário revela a necessidade de aprimoramentos em relação à transparência dos critérios de classificação e à implementação de políticas de

combate ao uso indevido dos algoritmos para fins enganosos. (Fake News & Misinformation Policy Practicum, 2017)

- Reddit: embora a plataforma registre menor incidência de conteúdos sensacionalistas ("click-bait"), destaca-se uma prevalência mais alta de teorias da conspiração em comparação com outras redes. As características dos subreddits permitem que as comunidades estabeleçam suas próprias regras, o que contribui para uma maior proliferação de ideias controversas em certos grupos. (Fake News & Misinformation Policy Practicum, 2017)

O estudo ilustra os desafios enfrentados por cada plataforma ao lidar com a desinformação e destaca a importância de entender as dinâmicas dos algoritmos e das interações dos usuários para enfrentar o problema de forma eficaz. (Fake News & Misinformation Policy Practicum, 2017)

O relatório indica ainda que muitos usuários confiam excessivamente nas ferramentas de verificação de fatos do Facebook. Essa confiança excessiva, chamada de "viés de confiança", leva os usuários a serem menos críticos e vigilantes com relação às fontes das notícias que consomem, o que, ironicamente, reduz a eficácia das próprias ferramentas de combate à desinformação. O relatório sugere que o Facebook reluta em assumir um papel ativo de "árbitro de conteúdo" e prefere que usuários e terceiros avaliem a veracidade das informações. (Fake News & Misinformation Policy Practicum, 2017)

O estudo também mostra que o modelo algorítmico do Facebook, que prioriza conteúdos com maior probabilidade de engajamento, favorece, muitas vezes, conteúdo sensacionalista e polarizador. Essa lógica de engajamento contribui para a criação de "bolhas informativas" e reforça o viés de confirmação dos usuários, impactando significativamente a disseminação de fake news na plataforma. Em resposta a esses desafios, o Facebook implementou ferramentas de sinalização de notícias falsas, mas o estudo conclui que, sem um conhecimento amplo entre os usuários sobre essas ferramentas e sem uma regulamentação mais rígida, a eficácia dessas iniciativas permanece limitada. (Fake News & Misinformation Policy Practicum, 2017)

A análise do papel do Google no cenário de desinformação revela a posição estratégica do Google Search na propagação de informações — tanto legítimas

quanto enganosas. Desde a eleição de 2016 nos Estados Unidos, o Google intensificou os esforços para reduzir a disseminação de fake news, adaptando seus algoritmos para enfrentar melhor o "SEO negativo", no qual spammers e criadores de conteúdo manipulam os rankings de pesquisa para promover sites de desinformação. (Fake News & Misinformation Policy Practicum, 2017)

As tentativas do Google de minimizar a disseminação de notícias falsas incluem atualizações para remover sugestões ofensivas em autocompletar e a adição de avaliadores de qualidade, cuja função é monitorar a precisão e a integridade dos conteúdos exibidos nos resultados de pesquisa. Além disso, o Google lançou o "Project Owl", permitindo aos usuários enviar feedback sobre sugestões de pesquisa inapropriadas e "Featured Snippets" (Google, 2017). (Fake News & Misinformation Policy Practicum, 2017)

No entanto, a pesquisa com usuários revelou que 72% não tinham conhecimento dessas mudanças, apontando para uma necessidade de maior transparência nas ações do Google. A confiança que os usuários depositam nas classificações do Google torna as iniciativas para combater fake news complexas, uma vez que a visibilidade e a percepção de confiabilidade podem influenciar o entendimento público de tópicos políticos e sociais (Fake News & Misinformation Policy Practicum, 2017)

O relatório conclui que, enquanto o Google dá passos para mitigar a influência das fake news, muitos desafios permanecem devido à confiabilidade que os usuários atribuem à plataforma e à dificuldade de adaptação do modelo de receita baseado em publicidade para impedir a disseminação de desinformação. (Fake News & Misinformation Policy Practicum, 2017)

O estudo de Gunther, Beck e Nisbet (2018), realizado na Ohio State University, investiga o impacto das fake news na eleição presidencial dos Estados Unidos em 2016, particularmente na deserção de eleitores que haviam apoiado Barack Obama em 2012.

Utilizando dados de uma pesquisa pós-eleitoral, os autores analisaram um grupo de 585 ex-eleitores de Obama para identificar fatores que levaram parte deles a votar em Donald Trump ou a se abster. A pesquisa testou a crença dos entrevistados em três notícias falsas amplamente difundidas durante a campanha, duas delas contra Hillary Clinton e uma a favor de Trump, e comparou esse fator

com outras variáveis, como ideologia, escolaridade e percepção econômica. (Gunther, Beck e Nisbet, 2018)

Para medir a relação entre a crença em fake news e a mudança de voto, os autores empregaram modelos de regressão multivariada, permitindo avaliar a influência desse fenômeno após controlar por variáveis políticas e socioeconômicas.

Os resultados indicam que a crença em fake news teve uma correlação significativa com a deserção de eleitores democratas. Entre os ex-eleitores de Obama que não acreditaram em nenhuma das três notícias falsas testadas, 89% votaram em Clinton em 2016.

No entanto, esse percentual caiu para 61% entre aqueles que acreditaram em uma fake news e despencou para apenas 17% entre os que acreditaram em duas ou mais. Além disso, os dados revelaram que eleitores que acreditaram nessas fake news foram 3,9 vezes mais propensos a votar contra Clinton do que aqueles que não acreditaram, mesmo após o controle de variáveis como idade, escolaridade e ideologia política. (Gunther, Beck e Nisbet, 2018)

Embora o estudo não possa provar que as fake news foram a única causa da vitória de Trump, os autores destacam que a margem de vitória nos estados decisivos (Pensilvânia, Michigan e Wisconsin) foi extremamente estreita, com um total de 77.744 votos – o equivalente a 0,6% dos votos nesses estados. (Gunther, Beck e Nisbet, 2018)

Assim, considerando que o impacto das fake news explicou 11% da deserção dos eleitores de Obama, os resultados sugerem que a desinformação pode ter desempenhado um papel crucial no resultado final da eleição. Dessa forma, o estudo evidencia a necessidade de maior controle sobre a disseminação de fake news e ressalta o impacto significativo da manipulação da informação sobre a democracia. (Gunther, Beck e Nisbet, 2018)

Um estudo realizado por Sparemberger e Silva (2021) adotou um método descritivo com abordagem qualitativa, investigando a relação entre fake news e democracia, com ênfase nas implicações desse fenômeno para o processo eleitoral brasileiro. A pesquisa analisou a propagação de desinformação nas eleições e destaca como a manipulação de informações tem sido instrumentalizada como estratégia política, comprometendo a integridade do regime democrático.

Os resultados indicam que a ascensão das fake news no Brasil se deu em um contexto de crescente polarização política e de ampla dependência das plataformas digitais como principal fonte de informação para os eleitores. A análise da eleição presidencial de 2018 revela que disparos em massa de mensagens políticas via WhatsApp foram amplamente utilizados, muitas vezes financiados ilegalmente por empresas privadas. (Sparemberger e Silva, 2021)

Essas mensagens continham alegações enganosas sobre candidatos e desinformação acerca do sistema eleitoral, contribuindo para a construção de uma atmosfera de desconfiança e mobilização partidária baseada em fatos distorcidos. Diante da gravidade desse fenômeno, diversas instituições brasileiras passaram a investigar e propor medidas regulatórias, como a CPMI das Fake News no Congresso Nacional e o Inquérito das Fake News no Supremo Tribunal Federal, além da formulação de legislações voltadas para o combate à desinformação digital.

Entretanto, a pesquisa evidencia que as medidas adotadas até o momento da conclusão eram insuficientes para conter a propagação da desinformação. Apesar das resoluções implementadas pelo Tribunal Superior Eleitoral (TSE) para coibir disparos em massa e uso indevido de dados pessoais, a efetividade dessas ações é limitada diante das táticas sofisticadas utilizadas para disseminação de fake news. (Sparemberger e Silva, 2021)

Sparemberger e Silva (2021) afirmaram que as plataformas digitais, embora tenham adotado restrições no encaminhamento de mensagens e firmado parcerias com agências de fact-checking, não conseguiram impedir a circulação de conteúdos fraudulentos em larga escala.

Por último, apresenta-se o caso Cambridge Analytica que revelou-se um dos maiores escândalos de manipulação de dados e influência política da era digital, demonstrando o impacto do capitalismo de vigilância e das estruturas algorítmicas na democracia contemporânea.

A empresa britânica de consultoria política Cambridge Analytica obteve acesso indevido aos dados de mais de 50 milhões de usuários do Facebook sem o consentimento explícito deles, utilizando um aplicativo de testes psicológicos para coletar informações não apenas dos participantes, mas também de seus contatos na plataforma.

Esses dados foram então analisados para criar perfis psicográficos detalhados, permitindo o direcionamento altamente segmentado de propaganda política durante as eleições presidenciais dos Estados Unidos em 2016 e a campanha do Brexit no Reino Unido. A partir do microdirecionamento de mensagens, a Cambridge Analytica explorou vulnerabilidades cognitivas e emocionais dos eleitores, influenciando suas preferências e comportamentos sem que tivessem plena consciência da manipulação a que estavam sujeitos.

O escândalo evidenciou não apenas a fragilidade das normas de proteção de dados e a falta de transparência das grandes plataformas digitais, mas também a maneira como o modelo algorítmico das redes sociais favorece a amplificação da desinformação e a erosão do debate democrático.

O caso Cambridge Analytica exemplifica como a ausência de letramento digital e midiático pode resultar na exploração massiva de dados pessoais sem o conhecimento dos usuários. A coleta e o uso indevido de informações de milhões de cidadãos demonstram o funcionamento do *capitalismo de vigilância* (Zuboff, 2019), no qual dados pessoais são transformados em mercadoria para fins políticos e econômicos.

O escândalo da Cambridge Analytica também evidencia o papel dos algoritmos na seleção e amplificação de conteúdos que circulam no ambiente digital. Como demonstram pesquisas recentes (Noble, 2018; O'Neil, 2016), os algoritmos das plataformas não são neutros, mas refletem interesses políticos e comerciais. No caso do Facebook, o design algorítmico prioriza conteúdos que geram maior engajamento, independentemente de sua veracidade, criando um ambiente propício para a propagação de fake news e discursos extremistas.

O capitalismo de vigilância descrito por Zuboff (2019) se fundamenta na coleta e análise preditiva de grandes volumes de dados, permitindo que empresas e governos influenciem o comportamento dos cidadãos de maneira automatizada e imperceptível. A lógica instrumental que rege esses sistemas aprofunda as assimetrias de poder na sociedade digital, conferindo às grandes corporações tecnológicas um controle inédito sobre os fluxos informacionais.

A relação entre mídias sociais e desinformação evidencia a urgência de uma abordagem crítica na educação midiática, capaz de questionar as estruturas de poder que sustentam a circulação de informações no ambiente digital. A análise dos

estudos de caso demonstra que as grandes plataformas, operando sob a lógica do capitalismo de vigilância (Zuboff, 2019), não apenas facilitam a disseminação de desinformação, mas também lucram com a maximização do engajamento, independentemente da veracidade dos conteúdos.

Assim, a educação midiática não pode se restringir ao desenvolvimento de competências técnicas ou à mera checagem de fatos, mas deve proporcionar uma compreensão mais profunda sobre como os algoritmos moldam percepções, manipulam emoções e reforçam padrões de dominação política e econômica.

A regulação das plataformas digitais, frequentemente discutida sob uma ótica liberal de autorregulação, revela-se insuficiente diante do poder assimétrico das Big Techs na definição do que pode ou não ser visto, compartilhado e priorizado nos fluxos informacionais.

A transparência algorítmica e a soberania digital são questões fundamentais para a manutenção de uma esfera pública democrática, mas sua implementação enfrenta forte resistência devido aos interesses econômicos envolvidos. O caso Cambridge Analytica exemplifica como a falta de regulamentação e de controle sobre a coleta e o uso de dados pessoais pode comprometer processos eleitorais, manipulando o debate público e minando a autonomia dos cidadãos.

Além disso, os recentes anúncios do grupo Meta (2025), que incluem a suspensão das medidas de checagem de fatos, agravam o cenário de desinformação ao eliminar um dos poucos mecanismos de controle sobre a disseminação de conteúdos enganosos.

Outra contribuição central de Srnicek (2018) refere-se à tendência monopolista das plataformas digitais, intensificada pelos efeitos de rede que tornam quase impossível a competição de novos entrantes.

Essa concentração gera não apenas riscos econômicos, mas também políticos e informacionais, já que um pequeno número de corporações passa a controlar a infraestrutura de circulação simbólica em escala global.

Ao definir padrões de visibilidade e modular fluxos de dados, essas plataformas assumem papel decisivo na configuração da esfera pública contemporânea, aprofundando as assimetrias de poder entre empresas, governos e cidadãos.

Essa decisão evidencia a fragilidade da atual governança digital e reforça a necessidade de políticas públicas mais rigorosas que responsabilizem as empresas

de tecnologia pelo impacto de seus modelos de negócios na desestruturação da esfera pública. Sem mecanismos eficazes de verificação e sem um debate profundo sobre os limites éticos e políticos da economia da atenção, a desinformação continuará sendo instrumentalizada como ferramenta de controle social e de manipulação política.

Diante desse contexto, a educação midiática deve ser concebida como um instrumento de resistência e emancipação, e não como um meio de adaptação às normas impostas pelas plataformas. É imprescindível que os cidadãos sejam capacitados a compreender as dinâmicas estruturais da economia digital, identificando as estratégias de manipulação utilizadas pelas Big Techs e reconhecendo seu papel ativo na construção de uma esfera pública mais equitativa e democrática.

Somente com uma abordagem crítica e estrutural será possível transformar a educação midiática em uma ferramenta capaz de questionar e enfrentar as desigualdades informacionais que caracterizam o cenário contemporâneo.

3.6 - UM OLHAR CRÍTICO SOBRE OS SISTEMAS DE DESINFORMAÇÃO

A análise desenvolvida ao longo deste capítulo evidenciou que a desinformação não é um fenômeno episódico, restrito a falhas cognitivas individuais ou a imperfeições comunicacionais, mas sim um produto estruturado e estrutural de uma sociedade marcada pela racionalidade instrumental, pela vigilância algorítmica e pela erosão da esfera pública.

Argumentou-se que a desinformação se articula à lógica do capitalismo de vigilância (Zuboff, 2019), à economia da atenção (Citton, 2014; Wu, 2016) e à personalização algorítmica que transforma usuários em perfis previsíveis e engajáveis, promovendo ambientes informacionais fechados, emocionalmente manipulativos e cada vez mais refratários ao dissenso.

A arquitetura técnica das redes sociais, suas interfaces e algoritmos, são elementos centrais nesse processo. Ao invisibilizar os critérios de seleção e priorização de conteúdo, essas plataformas operam como curadores invisíveis do discurso público, moldando percepções, afetos e decisões de forma silenciosa e

altamente eficaz. A desinformação, nesse contexto, é tanto um conteúdo quanto um efeito da forma, uma expressão da própria estrutura da mediação tecnológica contemporânea.

A adoção generalizada de técnicas de SEO por parte de produtores de conteúdo consolida uma lógica informacional regida pela visibilidade, e não pela veracidade. Como os algoritmos de busca premiam conteúdos que maximizam cliques, tempo de permanência e engajamento superficial, fomenta-se a produção de materiais que apelam à curiosidade imediata, à emoção e ao sensacionalismo, características frequentemente exploradas por conteúdos desinformativos.

A própria estrutura das plataformas incentiva o uso de títulos enganosos (clickbaits), simplificações retóricas, omissões contextuais e formatos moldados para viralizar, em detrimento da análise crítica e da contextualização histórica.

Como observa Zuboff (2020), o capitalismo de vigilância se apropria da experiência humana para gerar dados comportamentais, que por sua vez alimentam modelos preditivos e algoritmos de ranqueamento. Nesse sistema, a informação se torna apenas mais um vetor de captura da atenção, esvaziada de seu compromisso com a verdade.

Gillespie (2018) reforça esse diagnóstico ao destacar que os algoritmos de ordenação, como os usados pelo Google, não operam com critérios epistemológicos, mas com lógicas técnicas baseadas em performance e engajamento. A consequência disso é que conteúdos manipuladores, se bem estruturados segundo as regras do SEO, podem ocupar posições de destaque na arquitetura da informação online, superando até mesmo conteúdos jornalisticamente rigorosos.

Adorno e Horkheimer (1985) apontavam o risco de uma razão técnica subordinada à lógica da reprodução e do lucro, que transforma o esclarecimento em instrumento de dominação. Essa crítica permanece atual quando aplicada às tecnologias digitais, nas quais a racionalidade algorítmica naturaliza critérios de eficiência e popularidade como sinônimos de legitimidade. Morozov (2013), por sua vez, adverte que a “solução algorítmica” para os problemas sociais tende a despolitizar os debates públicos, entregando decisões de relevância e verdade a sistemas automatizados que escapam ao escrutínio democrático.

Nesse cenário, o SEO se converte em uma gramática invisível da web, instrumentalizando a linguagem e a forma textual para atender aos imperativos do ranqueamento.

Em lugar de promover o esclarecimento, essa dinâmica favorece a superficialidade, a polarização e a desinformação, transformando os buscadores em mecanismos de amplificação de conteúdos otimizados, mas nem sempre éticos, verificáveis ou socialmente responsáveis.

A compreensão dessa lógica é fundamental para desvendar a infraestrutura técnica que sustenta a desinformação contemporânea, uma desinformação que, mais do que incidental, é sistemicamente viabilizada pela arquitetura algorítmica das plataformas.

Além disso, a economia da atenção surge como engrenagem essencial: as plataformas digitais operam a partir da lógica da retenção contínua, mobilizando algoritmos capazes de modular emoções e comportamentos em tempo real. Como apontam Citton (2014) e Wu (2016), a atenção tornou-se o principal recurso explorado por essas arquiteturas técnicas, reorganizando as formas de percepção e experiência do mundo.

A *Teoria Crítica* oferece uma perspectiva valiosa para compreender como a desinformação opera como um mecanismo de controle social na era digital. Através dessa lente teórica, podemos analisar como as tecnologias de informação e comunicação, embora prometam emancipação, perpetuam formas de dominação e alienação.

Adorno e Horkheimer (1985) argumentam que a cultura de massa transforma a arte e a informação em mercadorias padronizadas, inibindo o pensamento crítico e reforçando o status quo. No contexto atual, as plataformas de mídia social podem ser vistas como uma extensão dessa indústria cultural, onde a desinformação funciona como um produto projetado para manter os usuários engajados, distraídos e, muitas vezes, desinformados.

Como Adorno e Horkheimer (1985, p.100) observam: "Sob o poder do monopólio, toda cultura de massas é idêntica, e seu esqueleto, a ossatura conceitual fabricada por aquele, começa a se delinear." Esta homogeneização da cultura se manifesta hoje nas bolhas de filtro e câmaras de eco criadas pelos algoritmos das

redes sociais, que limitam a exposição a perspectivas diversas e reforçam crenças preexistentes.

A razão instrumental, criticada por Adorno e Horkheimer, encontra sua expressão contemporânea nos algoritmos de personalização e recomendação. Esses sistemas, projetados para maximizar o engajamento e o lucro, muitas vezes amplificam conteúdos sensacionalistas e desinformativos.

Como argumentam os autores, "o esclarecimento comporta-se com as coisas como o ditador se comporta com os homens. Este conhece-os na medida em que pode manipulá-los" (Adorno e Horkheimer, 1985). Da mesma forma, os algoritmos "conhecem" os usuários apenas na medida em que podem prever e influenciar seu comportamento online.

Marcuse, em sua análise da sociedade unidimensional, alerta para como a tecnologia pode ser usada para suprimir o pensamento crítico e manter o controle social. Os bots e contas automatizadas que disseminam desinformação em massa podem ser vistos como manifestações contemporâneas dessa unidimensionalidade, criando uma cacofonia de vozes artificiais que sufocam o debate autêntico e a reflexão crítica.

A criação de deepfakes e outras formas avançadas de manipulação de mídia representa uma nova fronteira na dialética do esclarecimento. Essas tecnologias, que prometem expandir nossas capacidades criativas, são frequentemente usadas para distorcer a realidade e minar a confiança nas instituições democráticas. Isso exemplifica como o avanço tecnológico, desacompanhado de uma reflexão ética e crítica, pode levar a novas formas de irracionalidade e opressão.

O capitalismo de vigilância adiciona uma nova camada de complexidade a essa análise. As grandes plataformas tecnológicas não apenas disseminam informação, mas também coletam e monetizam dados dos usuários em uma escala sem precedentes. Isso cria um sistema onde a desinformação não é apenas um subproduto, mas muitas vezes um componente lucrativo do modelo de negócios (Zuboff, 2019).

Adorno e Horkheimer (1985) observam que "a diversão na indústria cultural é o prolongamento do trabalho sob o capitalismo tardio" (p. 137). Esta lógica persiste e se intensifica nas plataformas digitais contemporâneas, onde a desinformação atua

como uma ferramenta para distrair os usuários e impedir a formação de uma consciência crítica.

Os algoritmos de personalização que governam essas plataformas são uma manifestação moderna da "razão instrumental" criticada pelos autores - uma forma de racionalidade que visa o controle e a dominação, subordinando a verdade e o discernimento crítico à eficiência econômica e ao lucro.

Adorno e Horkheimer (1985) enfatizam que a padronização dos produtos culturais promove uma falsa sensação de escolha: o público acredita exercer sua autonomia ao consumir diferentes conteúdos, mas essas escolhas já estão pré-formatadas pelas estruturas corporativas da Indústria Cultural. Trata-se de uma liberdade ilusória, que oculta a homogeneização do conteúdo e a reprodução de valores dominantes.

No contexto da Indústria Cultural, a desinformação não se limita à propagação de falsidades explícitas, mas se manifesta de forma mais sutil e estrutural, por meio de mecanismos como:

- Homogeneização da informação: notícias, programas e entretenimento seguem fórmulas previsíveis e repetitivas, dificultando o surgimento de perspectivas críticas ou questionamentos profundos sobre a realidade social.
- Espectacularização da política: a lógica midiática transforma o debate político em entretenimento, reduzindo temas complexos a imagens de impacto, slogans publicitários e polarizações simplificadas, esvaziando seu conteúdo substantivo.
- Naturalização das desigualdades: os meios de comunicação difundem narrativas que legitimam a ordem social existente, apresentando as hierarquias e injustiças como se fossem fatos naturais ou inevitáveis, e não construções históricas passíveis de transformação.

O efeito cumulativo desse processo é um público imerso em uma realidade fragmentada e manipulada, no qual a formação crítica é substituída por uma consciência conformista e passiva. Como advertem os autores:

O mundo inteiro é forçado a passar pelo filtro da Indústria Cultural.
[...] O cinema e o rádio não precisam mais se apresentar como arte.
A verdade de que não passam de um negócio, eles a utilizam como

uma ideologia destinada a legitimar o lixo que propositalmente produzem. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 100)

Essa lógica da desinformação é funcional à reprodução da dominação social. Ao capturar a atenção e moldar o imaginário coletivo, inibe o desenvolvimento do pensamento crítico e a capacidade de resistência, bloqueando o potencial transformador da experiência cultural.

A priorização do engajamento sobre a veracidade pelos algoritmos perpetua a disseminação de desinformação. Como Gillespie (2018) aponta, "os algoritmos de recomendação são projetados para maximizar o tempo de permanência na plataforma, o que pode resultar na amplificação de desinformação" (p. 67). Esta dinâmica reflete diretamente a crítica de Adorno e Horkheimer à indústria cultural, onde o valor econômico se sobrepõe à autonomia e à crítica.

As bolhas informacionais, formadas por algoritmos que filtram conteúdo com base nas preferências dos usuários, criam ambientes homogêneos onde a desinformação prospera. Pariser (2011) descreve este fenômeno como "o filtro-bolha", onde os algoritmos criam uma visão de mundo distorcida e polarizada (p. 89). Este processo espelha a crítica de Adorno e Horkheimer à indústria cultural, que cria uma realidade fictícia que reforça a conformidade e a passividade.

Além disso, os algoritmos, ao coletarem e analisarem dados comportamentais em larga escala, não apenas personalizam o consumo, mas também moldam as preferências e comportamentos dos usuários de maneira que maximiza o engajamento e, por conseguinte, os lucros das plataformas digitais. Este processo reflete a maneira como Adorno e Horkheimer criticam a sociedade em que o valor econômico se sobrepõe à autonomia individual, transformando os indivíduos em meros objetos de consumo, alienados e manipulados pelas forças de mercado.

Sob a perspectiva da Teoria Crítica, a incorporação da IA generativa aprofunda um processo histórico de expansão da racionalidade instrumental, na medida em que subordina a produção de conhecimento às lógicas de previsibilidade, eficiência e rentabilidade próprias do capitalismo de vigilância.

O ato de buscar, tradicionalmente associado à investigação, comparação de fontes e exercício da autonomia intelectual, passa a ser mediado por respostas sintetizadas que eliminam a experiência do percurso. Como advertiam Adorno e Horkheimer (1947), quando o pensamento é reduzido a um produto pré-formatado,

opera-se uma regressão da capacidade crítica e uma colonização da própria consciência pelos esquemas da indústria cultural.

Na busca generativa, forma e conteúdo convergem para um mesmo princípio: poupar o sujeito do esforço reflexivo, entregando-lhe uma resposta já modelada segundo critérios que não controla, nem conhece.

Esse movimento intensifica a semiformação, a aparência de conhecimento substitui a elaboração conceitual; o consumo rápido de respostas automáticas suplanta o exercício crítico. A IA generativa não apenas fornece informação, ela oferece interpretações prontas, moldadas por modelos estatísticos treinados em dados que reproduzem desigualdades, vieses e hierarquias simbólicas.

A padronização da experiência cognitiva, impulsionada pela síntese algorítmica, reforça o conformismo e fragiliza a capacidade de resistência do sujeito, uma vez que ele passa a depender de filtros opacos para compreender o mundo.

Em vez de ampliar horizontes, a IA generativa tende a restringi-los, produzindo versões estabilizadas da realidade que se alinham aos interesses econômicos das plataformas e aos mecanismos de controle social inscritos no capitalismo digital.

Tecnologias emergentes como bots, deepfakes e IAs exemplificam como a razão instrumental pode ser aplicada para fins de controle e dominação no ambiente digital. Ferrara et al. (2016) destacam que "bots podem rapidamente espalhar desinformação a uma escala que seria impossível para humanos, influenciando debates públicos e moldando percepções" (p. 233). Similarmente, Chesney e Citron (2019) alertam que "os deepfakes representam uma nova fronteira na guerra da informação, com o potencial de minar a confiança pública nas mídias visuais e prejudicar seriamente a verdade factual" (p. 1750).

A perda do sentido histórico da informação é um fenômeno analisado por Jameson (1991) que se alinha com as críticas da Teoria Crítica à sociedade contemporânea. Jameson (1991) argumenta que há uma tendência na cultura pós-moderna de experimentar o presente de forma isolada, desconectada do passado e do futuro. Isso se manifesta na descontextualização e fragmentação das informações, combinadas com um foco excessivo no imediato, que dificultam a compreensão profunda e nuançada dos eventos.

Além disso, a sobrecarga informacional e o consumo rápido de conteúdo em formatos curtos prejudicam a construção de narrativas históricas coerentes e a

capacidade de análise crítica. Ademais, o relativismo excessivo, a facilidade de manipulação da memória coletiva digital e a tendência de desvalorizar o conhecimento histórico contribuem para uma percepção distorcida do passado e sua relevância para o presente. (Jameson, 1991)

Em suma, a descontextualização e fragmentação das informações, combinadas com um foco excessivo no presente, dificultam a compreensão profunda e nuançada dos eventos. (Jameson, 1991)

Como Adorno e Horkheimer (1985, p. 113) observaram: "A indústria cultural realizou maldosamente o homem como ser genérico. Cada um é tão-somente aquilo mediante o que pode substituir todos os outros: ele é fungível, um mero exemplar."

Esta fungibilidade se estende à informação na era digital. As notícias, fatos históricos e análises são frequentemente reduzidos a fragmentos desconexos, facilmente consumíveis e compartilháveis, mas desprovidos de profundidade histórica. Isso resulta em uma compreensão superficial dos eventos e processos sociais, dificultando a formação de uma consciência histórica crítica.

Zuboff (2019, pg.8) argumenta que o capitalismo de vigilância exacerba essa tendência, pois prioriza a coleta e análise de dados comportamentais em tempo real, relegando o contexto histórico a um segundo plano. Ela afirma: "O capitalismo de vigilância reivindica a experiência humana como matéria-prima gratuita para tradução em dados comportamentais". Essa ênfase no imediato e no comportamental obscurece as raízes históricas dos fenômenos sociais e políticos.

O descolamento e desengajamento ético-político das informações disseminadas é outro aspecto crítico da era digital que se alinha com as preocupações da Teoria Crítica. Este fenômeno se manifesta na forma como as informações são frequentemente apresentadas de maneira descontextualizada e despolitizada, obscurecendo as relações de poder e as implicações éticas subjacentes.

Adorno e Horkheimer (1985, p. 100) já alertavam para esse perigo ao afirmar: "O mundo inteiro é forçado a passar pelo filtro da indústria cultural." Na era digital, esse filtro se tornou ainda mais poderoso e sutil. As plataformas de mídia social e os algoritmos de personalização tendem a apresentar informações de maneira que maximiza o engajamento, muitas vezes à custa da profundidade e do contexto ético-político.

Benjamin (2012), em sua análise sobre a reprodução técnica da arte, argumenta que as tecnologias de reprodução não apenas democratizam o acesso à cultura, mas também transformam a experiência sensorial e cognitiva dos indivíduos.

No contexto da desinformação digital, essa perspectiva é essencial para compreender como a circulação massiva de notícias falsas reconfigura a percepção da realidade. A possibilidade de reprodução ilimitada da informação, potencializada pelos algoritmos das redes sociais e pela produção sem precedentes operacionalizadas pelas IAs, criam um ambiente onde o valor da autenticidade se dissolve, dando lugar a narrativas construídas estrategicamente para mobilizar emoções e direcionar comportamentos.

Assim como Benjamin observou que a aura da obra de arte se perde na era da reprodutibilidade técnica, a distinção entre verdade e falsidade se torna cada vez mais nebulosa na era digital, dificultando o discernimento crítico. (Benjamin, 2012)

Além disso, Benjamin sugere que a recepção da arte na modernidade se dá por meio da "percepção distraída", na qual o público consome imagens e mensagens sem a devida reflexão crítica. (Benjamin, 2012)

Esse conceito é diretamente aplicável ao consumo de informação nas redes sociais, onde a velocidade da comunicação e o excesso de estímulos visuais reduzem a capacidade de análise aprofundada.

O fluxo incessante de conteúdos faz com que as pessoas absorvam notícias de maneira superficial, muitas vezes baseando-se apenas em manchetes sensacionalistas ou em imagens impactantes. Esse ambiente favorece a proliferação de fake news e conteúdos manipulados, pois, como Benjamin alertava, a recepção distraída dificulta a distinção entre o real e o fabricado, tornando os indivíduos mais suscetíveis à propaganda e à manipulação ideológica.

Além disso, Benjamin (2012) alerta para a instrumentalização da arte pela propaganda fascista, destacando como regimes autoritários convertem a política em espetáculo e utilizam símbolos e imagens para gerar reações emocionais nas massas. Esse conceito, que ele chama de *fascismo estético*, continua altamente relevante no ambiente digital, onde a desinformação é frequentemente utilizada como ferramenta de manipulação política. e percebemos que as estratégias de desinformação alinhadas a esse princípio incluem:

- Exaltação de lideranças e construção de mitos: muitos governos autoritários e movimentos extremistas utilizam a desinformação para construir narrativas heroicas em torno de figuras políticas, apresentando-as como salvadoras da nação e marginalizando qualquer oposição. Essa prática foi central para regimes do século XX e continua sendo amplamente utilizada no ambiente digital contemporâneo (Eco, 1995).
- Uso da desinformação para estimular o medo e a polarização: como apontam Lazer et al. (2018), fake news são frequentemente construídas para gerar reações emocionais intensas, explorando temas como insegurança, crise econômica e corrupção. A intencionalidade por trás dessas narrativas não é apenas desinformar, mas minar o pensamento crítico e aprofundar a fragmentação social.
- Propaganda digital e manipulação de imagens e vídeos: Com o avanço das tecnologias digitais, o uso de imagens e vídeos manipulados tornou-se uma estratégia recorrente para influenciar a opinião pública. O fenômeno das deepfakes, por exemplo, representa uma nova fase do fascismo estético, na qual a política se torna não apenas um espetáculo visual, mas uma simulação artificialmente construída para manipular percepções e comportamentos.

Por fim, Benjamin destaca como a reprodutibilidade técnica pode ser instrumentalizada para fins políticos, exemplificando com o uso do cinema e da fotografia na propaganda fascista, (Benjamin, 2012). No contexto contemporâneo, essa instrumentalização se manifesta no uso estratégico das redes sociais por governos e grupos ideológicos para consolidar discursos de poder, desacreditar adversários e reforçar narrativas convenientes.

Morozov (2013) argumenta que o "solucionismo tecnológico" contribui para esse desencajamento, ao apresentar problemas complexos como meras questões técnicas que podem ser resolvidas com a aplicação correta da tecnologia. Isso despolitiza questões fundamentalmente políticas e éticas, reduzindo-as a problemas de eficiência ou design.

Srnicek (2018) destaca ainda que o capitalismo de plataforma não se restringe ao domínio econômico, mas atravessa a totalidade da vida social. O autor argumenta que, ao transformar dados em matéria-prima universal, as plataformas

passam a organizar desde práticas de consumo até relações laborais, impondo uma racionalidade competitiva em todas as esferas da existência.

Nesse modelo, não apenas serviços públicos são reconfigurados sob a lógica empresarial, mas também os próprios sujeitos são interpelados como empreendedores de si, permanentemente engajados em processos de otimização e autovalorização.

Assim, sob a perspectiva da Teoria Crítica, a desinformação revela-se como um fenômeno enredado em relações de poder, dominação e alienação dentro do ambiente digital. Ela opera como ferramenta estratégica de controle, manipulando o comportamento público e esvaziando o debate ético e social.

A gravidade da desinformação reside ainda em sua capacidade de corroer as bases da vida democrática, reconfigurar percepções da realidade e dificultar o exercício da cidadania crítica. Tais efeitos não podem ser reduzidos a um problema de ignorância individual ou déficit cognitivo, pois se inserem num contexto de regressão cultural e de fragilidade estrutural da esfera pública, marcada por sobrecarga informacional, lógica algorítmica e despolitização do discurso.

A desinformação opera como um dispositivo de dominação simbólica, ao capturar os afetos e rebaixar a capacidade de juízo, mimetizando formas discursivas legítimas (como o jornalismo ou a ciência) para mascarar a origem e os interesses que orientam sua circulação.

Nesse sentido, como aponta Adorno (1951), a alienação do sujeito moderno se expressa na forma como ele é reduzido à condição de consumidor de significados prontos e pré-formatados: sua reação não parte mais da experiência singular, mas da repetição de juízos impostos pelas formas dominantes de comunicação. Isso faz com que o pensamento se torne um “permanente teste de si próprio na forma de ser”, submetendo-se “ao controle social da produção” e abandonando sua autonomia reflexiva (ADORNO, 1951, p. 127).

Além disso, a construção de um “senso comum digital” condicionado por mecanismos de engajamento e viralização reflete a tendência contemporânea de inversão entre o que é tido como objetivo e subjetivo. Informações que se alinham ao consenso majoritário ou à visibilidade algorítmica são consideradas objetivas, enquanto vozes críticas ou dissonantes são descartadas como subjetivas ou enviesadas.

Para Adorno, essa inversão é parte do processo de instrumentalização do pensamento: “diz-se objectiva a parte incontroversa do fenómeno, [...] e denomina-se subjectivo o que [...] acede à experiência específica da coisa” (ADORNO, 1951 p. 44).

A lógica de cliques, curtidas e compartilhamentos substitui a lógica da argumentação, favorecendo narrativas que mobilizam emoções intensas em detrimento da complexidade. Os circuitos de desinformação se valem justamente dessa arquitetura afetiva para minar o discernimento e promover respostas impulsivas (POSSETI; BONTICHEVA, 2020).

Para Shoshana Zuboff (2019), a emergência do chamado capitalismo de vigilância marca uma transformação radical no modo como a informação é coletada, processada e utilizada. Plataformas digitais, ao extraírem dados comportamentais dos usuários, não apenas os monitoram, mas os modulam em tempo real, com o objetivo de prever e influenciar condutas futuras. Nesse contexto, a desinformação não é apenas tolerada, mas pode ser funcional ao sistema, pois conteúdos sensacionalistas e polarizadores tendem a gerar mais engajamento e, portanto, mais lucro. Como afirma a autora: “O novo poder substitui o contrato social por mecanismos de modulação comportamental, e o cidadão por um alvo de intervenção preditiva” (ZUBOFF, 2019, p. 377).

De forma convergente, Morozov (2018) denuncia que a ênfase em soluções tecnológicas, como ferramentas de fact-checking ou moderação automatizada, despolitiza o debate ao tratar a desinformação como falha técnica ou moral, em vez de estrutural. Segundo ele, esse discurso esconde as verdadeiras causas da desinformação, que estão enraizadas nas assimetrias de poder e nas lógicas de mercado que moldam os ecossistemas digitais: “A tecnologia está sendo usada para ocultar e não para resolver as falhas fundamentais do sistema econômico e político que sustenta a desinformação” (MOROZOV, 2018, p. 94).

Essa crítica converge com as reflexões de Marshall McLuhan (1964) sobre os efeitos das tecnologias da comunicação na constituição da experiência. Sua tese de que “o meio é a mensagem” sugere que a forma tecnológica altera não apenas o conteúdo veiculado, mas os próprios modos de percepção e cognição.

Em plataformas digitais, a predominância da imagem, da velocidade e da fragmentação interfere na capacidade de reflexão crítica e favorece a circulação de

narrativas simplificadas: “A tecnologia reorganiza não apenas nossas formas de comunicação, mas nossos hábitos de pensamento” (McLUHAN, 1964, p. 24).

O que está em jogo, portanto, é a reconfiguração das condições da experiência, o que Adorno (1951) já identificava como uma marca da razão instrumental. O pensamento que se vê reduzido à funcionalidade perde a capacidade de mediação e se submete ao esquema da tarefa, à lógica da performance. Como resultado, a crítica se torna suspeita, e a conformidade com aquilo que é apresentado como “fato” se torna a forma dominante de relação com o mundo.

É preciso reafirmar que a vulnerabilidade à desinformação, longe de ser um desvio individual ou uma falha cognitiva isolada, deve ser entendida como efeito de dispositivos técnicos, estruturas econômicas e dinâmicas simbólicas que minam a racionalidade crítica.

Nesse contexto, a noção de “vida danificada” (Adorno, 1951), ajuda a compreender os sujeitos contemporâneos não como agentes plenamente autônomos, mas como produtos de um processo histórico de mutilação da experiência, da sensibilidade e da capacidade reflexiva.

Para Adorno (1951), a vida danificada é aquela em que as possibilidades de autorrealização, pensamento autônomo e resistência foram esmagadas pelas exigências de adaptação a um mundo administrado, tecnificado e submetido à lógica da dominação.

Trata-se de uma existência marcada pela conformidade forçada, pela ansiedade difusa e pela alienação profunda, que não apenas afeta o modo como os sujeitos vivem, mas também como eles conhecem, sentem e julgam.

A desinformação, nesse cenário, atua como reforço dessa danificação: ela opera justamente nas brechas abertas por essa mutilação da consciência, oferecendo ao sujeito sobrecarregado e fragmentado explicações simplistas, afetivamente sedutoras e cognitivamente acessíveis.

Essa condição de vida danificada implica que a subjetividade está colonizada de dentro para fora, sendo moldada por estruturas de dominação que se apresentam como naturais. O sujeito já não possui distância crítica para desconfiar da informação que consome, tampouco para refletir sobre o modo como ela lhe é apresentada. Em um mundo onde os afetos são modulados por métricas

algorítmicas, onde a atenção é sequestrada e o pensamento é reduzido a fórmulas opinativas, não há espaço para a experiência da verdade como algo que se constrói coletivamente, com base na dúvida, no argumento e na alteridade.

A desinformação, portanto, não apenas se alimenta da vida danificada, ela também a reproduz. Ao reforçar o isolamento, a polarização e a perda de confiança nas instituições democráticas e no discurso racional, a desinformação contribui para um ciclo de retroalimentação do dano, aprofundando o sentimento de impotência, cinismo e desorientação.

Esse ciclo de retroalimentação do dano, no qual a desinformação reforça o isolamento e a impotência subjetiva, encontra ressonância direta no conceito de semiformação (Adorno, 1995).

Se a vida danificada descreve as condições existenciais e afetivas de um sujeito mutilado pela adaptação à ordem vigente, a semiformação diz respeito à dimensão cognitiva e cultural dessa mutilação. Trata-se de uma formação incompleta, fragmentária e instrumental, que simula o conhecimento, mas evita a reflexão.

Na semiformação, o sujeito acumula conteúdos e opiniões sem mediação crítica, apropriando-se de slogans, fórmulas e narrativas prontas, muitas vezes oriundas justamente dos circuitos desinformativos.

Assim, a desinformação não apenas agrava a vida danificada ao nível afetivo-político, mas também fornece os insumos para uma formação cultural que bloqueia o pensamento dialético, naturalizando a alienação.

A semiformação, nesse contexto, designa um estado em que o indivíduo detém apenas um repertório parcial e acrítico de informações, apropriado de maneira automatizada e descontextualizada, o que o torna particularmente vulnerável à manipulação ideológica. Segundo o autor, trata-se de um “conhecimento coisificado”, que não se traduz em capacidade de julgamento autônomo, mas sim em slogans, frases feitas e fórmulas prontas, muitas vezes internalizadas como opiniões próprias.

No ecossistema digital contemporâneo, essa condição se intensifica: a abundância de conteúdos, sua apresentação fragmentada e a lógica de gratificação imediata promovida pelas redes sociais alimentam justamente essa apreensão sem aprofundamento, dificultando o pensamento dialético.

A semiformação torna o solo fértil no qual a desinformação germina e se reproduz: uma consciência treinada para a adaptação, não para a crítica; para o consumo de verdades fáceis, não para a tensão da dúvida. A formação incompleta e superficial, que simula conhecimento mas evita a reflexão, torna os sujeitos especialmente vulneráveis à retórica simplificadora e à manipulação simbólica que caracterizam os ecossistemas desinformativos.

A semiformação não é ignorância total, mas um saber aparente, que se apresenta como conhecimento, mas que não passa por reflexão crítica ou autonomia de pensamento. Ela é particularmente perigosa porque bloqueia a autêntica formação, aquela que leva à autonomia e ao pensamento dialético.

É nesse contexto que a análise de Adorno e Horkheimer revela sua atualidade ao diagnosticar a semiformação como um solo fértil para a paranóia e para a difamação do espírito. Como apontam os autores:

A tendência à falsa projeção é tão fatalmente inerente ao espírito que ela, esquema isolado da autoconservação, ameaça dominar tudo o que vai além dela: a cultura. A falsa projeção é o usurpador do reino da liberdade e da cultura; a paranóia é o sintoma do indivíduo semicultivado. Para ele, todas as palavras convertem-se num sistema alucinatório, na tentativa de tomar posse pelo espírito de tudo aquilo que sua experiência não alcança, de dar arbitrariamente um sentido ao mundo que torna o homem sem sentido, mas ao mesmo tempo se transformam também na tentativa de difamar o espírito e a experiência de que está excluído e de imputar-lhes a culpa que, na verdade, é da sociedade que o exclui do espírito e da experiência (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 161)

Essa formulação evidencia que a semiformação não é um mero déficit, mas uma condição ativa de alienação: ela cria sujeitos que atribuem sentido à realidade de forma compulsiva e distorcida, ao mesmo tempo em que rejeitam tudo aquilo de que foram excluídos estruturalmente, o saber crítico, a experiência reflexiva, o pensamento complexo. A desinformação, nesse cenário, emerge não como erro acidental, mas como expressão regular e desejável de uma cultura mutilada, na qual o espírito se volta contra si mesmo.

A desinformação é um efeito desejável e funcional: conteúdos sensacionalistas, polarizadores e emocionalmente carregados geram maior engajamento e, portanto, maior rentabilidade.

Trata-se de um sistema que, ao mesmo tempo em que danifica a capacidade crítica, premia a superficialidade e penaliza a complexidade, promovendo um tipo de

relação com o saber que favorece a adesão a verdades prontas e a rejeição do dissenso.

A prevalência de um senso comum digital, condicionado por métricas de visibilidade, viralização e validação simbólica, inverte os critérios de objetividade: o que circula mais, o que gera mais reações, tende a ser percebido como mais verdadeiro, mesmo que fundado na falsidade.

Não se trata ainda de ignorância ou irracionalidade intrínsecas, mas de desigualdade na distribuição dos capitais culturais e simbólicos necessários para decodificar criticamente os conteúdos informacionais. O acesso desigual à linguagem, às referências e à autoridade discursiva afeta diretamente a capacidade de resistir à manipulação e à simplificação.

A semiformação, portanto, não apenas fragiliza a resistência crítica frente à desinformação, como também favorece sua naturalização. O sujeito semiformado tende a aderir com facilidade a discursos simplificadores e polarizados, mesmo quando recobertos de uma aparência técnica ou científica.

Dessa forma, a crítica à desinformação não pode restringir-se à verificação de fatos, ao combate ao “erro” ou ao investimento em campanhas educativas pontuais. É necessário compreender a desinformação como sintoma de um sistema social que bloqueia o desenvolvimento da autonomia, reconfigura a experiência sensível e coloniza a subjetividade pela forma mercantil. A superação desse quadro exige mais do que corrigir conteúdos falsos: exige enfrentar as estruturas que produzem sujeitos desinformados.

A desinformação deve ser entendida como sintoma e instrumento de uma formação social danificada, uma sociedade na qual a técnica, em vez de ampliar a autonomia, é mobilizada para reforçar a adaptação, bloquear o dissenso e minar o pensamento crítico. A resposta a esse quadro não pode ser apenas técnica ou individual. É preciso, como defende a Teoria Crítica, retomar a ideia de formação como horizonte emancipador, capaz de restaurar a mediação entre o saber e a experiência, entre a informação e a reflexão, entre o sujeito e a história.

O combate à desinformação exige uma crítica radical da forma social vigente, como propõe Adorno, e a reconstrução de condições mínimas para que a vida, a linguagem e o pensamento possam, novamente, resistir ao dano.

Não se trata de um fenômeno a ser combatido apenas com fact-checking ou campanhas educativas, mas de uma expressão sintomática de uma ordem social cuja patologia está normalizada, e cujos instrumentos de comunicação tornaram-se veículos de negação da própria possibilidade de comunicação autêntica.

O diagnóstico aqui desenvolvido aponta para a urgência de recolocar a crítica social no centro do debate sobre o digital. Combater a desinformação implica mais do que fomentar habilidades técnicas de checagem: exige enfrentar as formas sociais que a tornam necessária, funcional e lucrativa. Isso passa por resgatar o sentido emancipador da formação, entendido como um processo contínuo de reflexão, abertura ao outro, historicização e confronto com a negatividade do real.

Como propôs Adorno (2021), a educação não pode mais ser pensada como reprodução acrítica da ordem existente, mas como resistência ao dano. A tarefa que se coloca, portanto, é dupla: por um lado, desvelar os mecanismos de manipulação afetiva, técnica e cognitiva que sustentam os ecossistemas desinformativos; por outro, reconstruir os vínculos entre saber e experiência, entre linguagem e mundo, entre sujeito e verdade.

Por fim, a crítica à desinformação não se esgota em estratégias comunicacionais, mas se inscreve na luta por uma sociedade em que a autonomia, a alteridade e a dignidade não sejam exceções interrompidas por cliques, mas condições universais de convivência. A desinformação, como vimos, é o espelho de uma forma social adoecida.

3.7 DESINFORMAÇÃO SISTÊMICA: PROVENIÊNCIA, DELIMITAÇÃO E ESTRUTURA CONCEITUAL

A consolidação de um conceito crítico de desinformação é fundamental para o desenvolvimento de uma educação midiática realmente emancipatória. As categorias existentes na literatura como: fake news, misinformation, disinformation, não são suficientes para explicar os mecanismos sociotécnicos, econômicos e ideológicos que estruturam o fenômeno. Nesse contexto, propõe-se aqui o conceito de desinformação sistêmica.

A adoção desse termo decorre de um percurso intelectual que começou com o incômodo diante das categorias mais difundidas no debate público e acadêmico, como fake news, misinformation e disinformation.

Ainda que úteis em determinados contextos, essas noções mostravam-se insuficientes para descrever um fenômeno que, ao longo desta pesquisa, se revelou menos como desvio pontual de veracidade e mais como engrenagem funcional do capitalismo de vigilância, articulada a arquiteturas algorítmicas, modelos de negócio extrativistas e formas de semiformação.

No decorrer da tese, esse incômodo foi tensionado por três frentes principais: (a) o contato sistemático com a Teoria Crítica, em especial a crítica adorniana à racionalidade instrumental e à indústria cultural; (b) a leitura de diagnósticos contemporâneos sobre capitalismo de vigilância, economia da atenção e governança algorítmica (ZUBOFF, 2019; GILLESPIE, 2018; CITTON, 2014; WU, 2016); e (c) a observação prolongada de dinâmicas concretas de circulação informacional em plataformas digitais, nas quais a disputa por visibilidade, atenção e ranking se mostra diretamente vinculada a estratégias de otimização, segmentação e monetização de dados.

Foi nesse cruzamento entre teoria crítica, economia política da comunicação e análise do funcionamento das plataformas que a expressão desinformação sistêmica passou a se impor como categoria mais adequada para nomear o objeto desta pesquisa.

O termo permitiu deslocar o foco da falsidade factual para a racionalidade sociotécnica que organiza a produção, a circulação e a recepção da informação, articulando infraestruturas técnicas, incentivos econômicos e processos formativos. A partir desse percurso, o conceito é aqui assumido não apenas como rótulo descritivo, mas como ferramenta crítica para evidenciar o enraizamento estrutural da desinformação no capitalismo digital.

É importante ressaltar que o termo “desinformação sistêmica” não é inédito, tendo aparecido recentemente na produção acadêmica, especialmente em estudos que buscam compreender a desinformação para além de sua dimensão episódica ou individual.

No campo brasileiro, Raquel Recuero (2024) é uma das autoras que mais explicitamente articula essa perspectiva. Em A rede da desinformação: sistemas,

estruturas e dinâmicas nas plataformas de mídias sociais, a autora propõe compreender a desinformação como um fenômeno sistêmico, estruturado em três dimensões, objeto, processo e efeito.

Recuero (2024) argumenta que a desinformação é produto de um sistema comunicacional complexo, no qual plataformas, algoritmos e práticas de engajamento interagem para sustentar a circulação e a rentabilidade de conteúdos desinformativos.

Assim, a autora desloca o debate do conteúdo para a infraestrutura, destacando que as plataformas e suas lógicas de monetização da atenção constituem o ambiente propício à reprodução da desinformação (RECUERO, 2024).

A reflexão é retomada por Lucas Lima Jansen (2025) em *Sistemas desinformativos: pensamentos em diálogo*, texto no qual o autor define a desinformação como um problema sistêmico e discute as contribuições de Recuero para a consolidação do conceito. Jansen ressalta que compreender a desinformação em um contexto sistêmico implica reconhecer a interdependência entre sujeitos, tecnologias e estruturas econômicas. (JANSEN, 2025).

No cenário internacional, autores como Freelon e Wells (2021) e Bennett (2024) também já empregam o termo *systemic disinformation* para descrever a organização deliberada da manipulação informacional em escala social.

Esses estudos associam a desinformação sistêmica à atuação de estruturas corporativas, políticas e midiáticas que, de maneira articulada, minam a confiança pública e fragilizam as instituições democráticas. A ênfase recai sobre o fato de que a desinformação não é apenas uma anomalia comunicacional, mas um mecanismo funcional das sociedades de mídia digital, que utiliza a lógica da segmentação algorítmica e da economia de dados para maximizar engajamento e lucro (FREELON; WELLS, 2021; BENNETT, 2024).

Apesar desses avanços, as formulações existentes apresentam lacunas que justificam uma ampliação conceitual.

A primeira delas refere-se à limitação teórica que caracteriza parte desses estudos, os quais tendem a restringir a desinformação ao plano das plataformas digitais, dos fluxos informacionais e das estratégias de manipulação política.

Tal recorte negligencia o modo como a desinformação está estruturalmente integrada ao capitalismo digital, operando como uma forma de racionalidade que organiza tanto a produção quanto o consumo de informação.

Ainda que alguns autores reconheçam os interesses econômicos e corporativos subjacentes ao fenômeno, nem sempre articulam tais dimensões às estruturas da economia da atenção (CITTON, 2014) e ao capitalismo de vigilância (ZUBOFF, 2019), que sustenta materialmente a circulação de conteúdos desinformativos.

Além disso, observa-se uma lacuna epistemológica, na medida em que poucos trabalhos propõem uma conceituação capaz de integrar, de modo sistemático, as dimensões técnica, econômica e ideológica da desinformação.

Assim, pretende-se propor uma definição fundamentada na Teoria Crítica, compreendendo a desinformação como uma forma social de racionalidade instrumentalizada, que expressa e reforça as dinâmicas de dominação características da modernidade digital.

O fenômeno, tal como aqui proposto, emerge da convergência entre estruturas técnico-infraestruturais, lógicas econômico-políticas e dinâmicas simbólico-ideológicas, constituindo um regime informacional coerente com o diagnóstico do capitalismo de vigilância (ZUBOFF, 2019) e com a crítica adorniana à racionalidade instrumental (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

Por isso buscamos aqui uma definição ampliada e inédita de desinformação sistêmica, compreendendo o fenômeno como um regime informacional que emerge da combinação entre:

1. Dimensão técnico-infraestrutural

A primeira camada da desinformação sistêmica se ancora nas arquiteturas algorítmicas que organizam a visibilidade no ecossistema digital. Plataformas como Google, Meta e TikTok operam por meio de sistemas de recomendação, priorização e filtragem cujo funcionamento é amplamente opaco (GILLESPIE, 2014), estabelecendo aquilo que Pasquale (2015) denomina “black box society”.

Essas arquiteturas são projetadas para maximizar engajamento e tempo de permanência, produzindo uma circulação assimétrica de conteúdos. A integração entre personalização massificada, microsegmentação comportamental e vigilância

contínua (ZUBOFF, 2019) cria circuitos informacionais que reforçam vieses, isolam perspectivas e amplificam conteúdos polarizadores.

Nesse sentido, a infraestrutura algorítmica não é mero suporte: ela constitui o ambiente de possibilidade da própria desinformação, ao estruturar o que pode aparecer, o que se torna relevante e o que é sistematicamente invisibilizado.

2. Dimensão econômico-política

A segunda dimensão refere-se aos incentivos econômicos e regimes de acumulação que sustentam o capitalismo informacional. Sob a lógica da economia da atenção (DAVENPORT; BECK, 2001; WU, 2016), conteúdos simplificados, emocionais e polarizadores têm maior capacidade de gerar cliques, compartilhamentos e tempo de tela, elementos diretamente convertidos em valor econômico.

A desinformação, portanto, não é um acidente do sistema, mas um produto funcional de uma economia fundada na captação e monetização contínua da atenção. Como argumenta Zuboff (2019), a extração e comercialização de dados comportamentais alimenta modelos de predição e modulação que retroalimentam os próprios sistemas algorítmicos.

Assim, a desinformação sistêmica é inseparável das estruturas de vigilância extrativista e dos mecanismos financeiros que recompensam a viralidade.

3. Dimensão simbólico-ideológica

A terceira camada envolve os processos discursivos e afetivos por meio dos quais a desinformação se torna socialmente eficaz. Ela opera por meio de esquemas narrativos simplificadores, estímulos afetivos de alta intensidade e construções identitárias que exploram vulnerabilidades sociais, cognitivas e emocionais.

Essa dimensão está ligada à noção adorniana de semiformação, que descreve a produção de sujeitos receptivos a conteúdos padronizados, incapazes de mediação reflexiva e submetidos a esquemas de racionalidade instrumental (ADORNO, 1996). A desinformação sistêmica, nesse sentido, encontra terreno fértil na erosão da experiência, marcada pela velocidade, fragmentação e automatização das formas de vida na modernidade digital.

Além disso, as plataformas operam sob estruturas de governança opacas e assimétricas, controladas por corporações transnacionais que definem unilateralmente regras de moderação, priorização e classificação (GILLESPIE,

2018). Essa opacidade contribui para a naturalização da desinformação enquanto horizonte simbólico da vida pública.

A partir dessas três dimensões articuladas, define-se aqui desinformação sistêmica como: regime informacional produzido pela racionalidade instrumental do capitalismo de vigilância, estruturante do ecossistema digital, resultado da articulação entre as arquiteturas algorítmicas, economia da atenção, indústria cultural e processos de subjetivação fragilizados pela semiformação, resultando em assimetrias de visibilidade, personalização massiva e normalização de conteúdos enganosos.

Nesse sentido, o conceito de desinformação sistêmica proposto visa consolidar uma leitura crítica e emancipatória do fenômeno, revelando suas dimensões técnicas, econômicas e simbólicas, e evidenciando seu papel na conformação de uma racionalidade instrumental que subordina o pensamento à lógica do capital e da vigilância.

Isso porque ao compreender a desinformação sistêmica como forma social da racionalidade instrumental, busca-se restituir ao sujeito a possibilidade de compreender, resistir e intervir nas estruturas comunicacionais que o condicionam, reafirmando a crítica como única via possível de emancipação no interior do sistema digital contemporâneo.

A desinformação sistêmica é, portanto, uma forma social da informação, funcional à reprodução das relações de dominação, ela não é um acidente do sistema, mas um de seus produtos mais coerentes: um modo de organizar o real a partir da lógica do lucro, da vigilância e da instrumentalização da linguagem, que converte a comunicação em ferramenta de controle e a experiência em dado.

Por fim, compreender a desinformação sistêmica implica reconhecer, com Adorno e Horkheimer (1985), que a dominação contemporânea opera não apenas sobre corpos e instituições, mas sobre a própria forma como o mundo é percebido, narrado e vivido. A crítica permanece, portanto, como condição de emancipação.

4. EDUCAÇÃO MIDIÁTICA COMO RESPOSTA À DESINFORMAÇÃO

No cenário digital contemporâneo, marcado pela proliferação de desinformação e pela centralidade das plataformas digitais na disseminação de informações, a educação midiática emerge como uma resposta crucial aos desafios impostos pelas rápidas mudanças tecnológicas.

Este capítulo explora a evolução e a relevância da educação midiática, examinando sua trajetória histórica e as transformações que sofreu ao longo do tempo, analisando-a através da lente da teoria crítica, particularmente as contribuições de Theodor Adorno e Max Horkheimer.

A desinformação, caracterizada pela disseminação intencional de conteúdo falso ou enganoso, representa uma ameaça significativa à coesão social e à integridade democrática (Hameleers, 2023).

Em um ambiente onde algoritmos de engajamento frequentemente priorizam conteúdo sensacionalista e polarizador, a capacidade de avaliação crítica das informações torna-se uma habilidade essencial. Neste contexto, a educação midiática transcende o mero desenvolvimento de habilidades técnicas, visando fomentar uma consciência crítica sobre as formas de manipulação e controle exercidas pelas tecnologias digitais.

A perspectiva da teoria crítica, desenvolvida pela Escola de Frankfurt, oferece um arcabouço valioso para analisar como a educação midiática pode servir como uma ferramenta de emancipação em face da indústria cultural e da racionalidade instrumental que permeia a sociedade contemporânea.

As reflexões de Adorno e Horkheimer sobre a indústria cultural e a semiformação (Halbbildung) fornecem um ponto de partida crucial para entender como a educação midiática pode promover uma consciência crítica capaz de resistir à dominação ideológica perpetuada pelos meios de comunicação de massa.

Essa educação, no entanto, precisa ser entendida não apenas como um ajuste técnico às novas linguagens, mas como um esforço crítico de formação integral. Já na década de 1940, Theodor Adorno alertava para os perigos da “semiformação”,

um processo educacional que produz sujeitos adaptados, mas não emancipados. Segundo ele, “a semiformação resulta em um saber instrumentalizado, separado da reflexão crítica” (Adorno, 1959).

Esta crítica antecipa um dos dilemas centrais do campo: o risco de uma educação midiática que se limite a ensinar ferramentas e ignore as estruturas de poder, a ideologia e os processos de dominação simbólica que atravessam os meios de comunicação.

Este capítulo aborda as contribuições de teóricos contemporâneos como David Buckingham, Renee Hobbs, e Sonia Livingstone, contextualizando-as dentro do framework da teoria crítica.

Examina-se como essas abordagens modernas se alinham ou divergem das preocupações originais de Adorno e Horkheimer, e como elas respondem aos desafios específicos da era digital, incluindo a desinformação e a manipulação algorítmica.

Ao explorar a educação midiática em seus diversos aspectos, este texto busca oferecer uma compreensão abrangente e crítica de sua evolução e potencial transformador na sociedade atual.

Por fim, serão analisados os principais desafios e limitações da educação midiática no combate à desinformação, considerando as barreiras estruturais e as resistências culturais que persistem na sociedade contemporânea.

4.1 EVOLUÇÃO HISTÓRICA E CONCEITUAL DA EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

A educação midiática é um campo interdisciplinar que visa capacitar indivíduos a compreender, analisar, avaliar e criar conteúdos de mídia de forma crítica. Esse processo educacional é vital para que os cidadãos naveguem de maneira informada pelos diversos meios de comunicação, entendendo suas estruturas, mensagens e implicações sociais, políticas e culturais (Hobbs, 2010).

A evolução histórica e conceitual da educação midiática reflete as transformações sociais, tecnológicas e culturais das últimas décadas. Este campo

tem se adaptado continuamente para responder aos desafios apresentados por um cenário midiático em constante mudança, evoluindo de uma abordagem protecionista inicial para uma perspectiva mais capacitadora e participativa.

As origens da mídia-educação remontam aos anos 1920, na França, quando o cinema começou a ser utilizado com objetivos formativos. A França e a Grã-Bretanha permaneceram como protagonistas na consolidação do campo até os anos 1960 (Gusmão & Javorski, 2024).

Ainda nesse período, as primeiras preocupações envolviam os possíveis efeitos ideológicos e comportamentais da exposição às mídias de massa, levando educadores, jornalistas e teóricos a defenderem uma “leitura crítica” dos meios de comunicação (Bévort & Belloni, 2009).

O Protocolo moral é o mais antigo e ainda hegemônico, que remonta aos anos de 1930. Desde esta época, religiosos de diferentes denominações, referendados pelo Vaticano e as encíclicas dos papas Pio XI, Pio XII e Paulo VI têm sido perseverantes em desenvolver atividades educativas, algumas de caráter sistemático, contra os perigos representados, inicialmente, pela produção cinematográfica, e, na sequência, pela “invasão” da mídia, que adentrou com muita rapidez o interior dos lares, a partir dos anos de 1950. A título de exemplo, campanha com um abaixo-assinado de 10 milhões de assinaturas obrigou Hollywood a adotar regras de conduta (Código Hays), comprometendo-se a controlar os excessos denunciados por esta vertente. Para tanto, uniram-se judeus, protestantes e católicos, no mais expressivo ato ecumênico da história moderna (Soares, 2014, p. 17).

Desde a década de 1960, a UNESCO tem desempenhado um papel crucial no reconhecimento da importância da educação midiática. Um marco institucional importante ocorreu em 1982 com a Declaração de Grünwald, organizada pela UNESCO, reunindo representantes de 19 países.

Essa declaração consolidou a mídia-educação como campo autônomo, destacando sua relevância para a formação de cidadãos críticos e informados e reconhecendo o papel das mídias como elementos centrais da cultura contemporânea e da participação democrática (UNESCO, 1982; Bévort & Belloni, 2009).

A partir de então, a mídia-educação passou a ser compreendida em sua dupla dimensão: como objeto de estudo (leitura crítica) e como ferramenta pedagógica. Esse documento estabeleceu as bases para uma visão ampliada da

mídia-educação, não apenas como leitura crítica das mensagens midiáticas, mas também como estímulo à produção e expressão criativa, essencial à formação cidadã.

Ao antecipar as transformações provocadas pelas tecnologias digitais, a declaração já apontava para um novo cenário de interatividade, personalização e diversidade cultural, reforçando o papel estratégico da educação midiática na era da globalização e da cultura digital (UNESCO, 1982; Bévort & Belloni, 2009).

Nos anos de 1970 e seguintes, os especialistas tinham seus olhos volta dos para países como a Inglaterra, a Austrália e o Canadá, identificando-os como referências na área da Educação Midiática, pela originalidade e abrangência de seus programas, assim como pelo apoio que recebiam de seus respectivos governos (Soares, 2014, p. 16).

A partir da década de 1960, a América Latina desenvolveu uma abordagem própria e contextualizada da educação midiática, que se diferencia das experiências europeias e norte-americanas. Nesse cenário, surge o conceito de educomunicação, que viria a ganhar destaque internacional no I Congresso Internacional sobre Comunicação e Educação (Soares, 2014).

O primeiro programa consistente de que se tem notícia voltava-se especialmente para a análise da produção cinematográfica por crianças, incluindo a produção de audiovisual por parte dos pequenos. Foi criado no ano de 1968, numa iniciativa do pedagogo Luis Campos Martínez. Denominava-se Plan de Niños (PLAN-DENI) e previa a preparação de professores para trabalhar com o cinema em sala de aula. A partir de 1969, a Ocic (Organização Católica Internacional de Cinema) assumiu o PLAN-DENI e, ao longo das três décadas seguintes, o multiplicou em países como o Uruguai, o Brasil, o Paraguai, a República Dominicana, além do Equador. No Brasil, o programa denominou-se Cineduc, estabelecendo-se no Rio de Janeiro, com atuação até o presente momento (Soares, 2014, p. 19)

Essa perspectiva, marcada pela valorização da participação ativa, do diálogo e da produção colaborativa, insere-se nas lutas populares e no fortalecimento da cidadania crítica, posicionando-se como alternativa às abordagens mais analíticas e normativas da chamada *Media Literacy* (Soares, 2014).

David Buckingham traça a evolução do pensamento crítico na educação midiática desde os anos 1970. Em sua obra "Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture" (2003), Buckingham delineia uma mudança paradigmática fundamental:

Inicialmente, o foco estava na análise crítica da propaganda e das representações midiáticas, com um viés protecionista que visava alertar os espectadores, especialmente os jovens, sobre os perigos da mídia. Contudo, ao longo do tempo, o campo evoluiu para incorporar uma abordagem mais construtiva, enfatizando a capacitação para a produção e a participação ativa na mídia (Buckingham, 2003, p. 13).

Essa transição paradigmática refletia não apenas mudanças teóricas e pedagógicas internas ao campo da educação midiática, mas também se articulava a movimentos institucionais mais amplos, especialmente no contexto latino-americano.

Enquanto autores como Buckingham propunham uma virada para práticas mais emancipatórias, organismos internacionais como a UNESCO começavam a atuar de forma mais incisiva na articulação entre comunicação e educação na região. (Soares, 2014)

Esse engajamento institucional se deu, inicialmente, não por uma preocupação direta com os impactos da mídia, mas dentro de uma agenda mais ampla de desenvolvimento, como evidencia a iniciativa da UNESCO ao promover, ainda em 1979, um encontro no México com ministros da Educação e Planejamento da América Latina, visando à integração dos meios de comunicação aos sistemas educacionais da região (Soares, 2014).

Foi, na verdade, no âmbito do debate em torno do desenvolvimento da América Latina – e não na discussão da questão específica da influência da mídia na sociedade – que teve início a ação articuladora da Unesco, na tentativa de aproximar Comunicação e Educação, na esfera das políticas públicas. Para tanto, a organização promoveu um encontro no México, em dezembro de 1979, reunindo os ministros da Educação e do Planejamento dos países do continente, com o objetivo de examinar os problemas fundamentais da educação no contexto do desenvolvimento geral da região, criando, para tanto, um plano comum, denominado Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe. Em decorrência, em abril de 1981, a Unesco reuniu ministros da Educação, em Quito, para especificar as ações nas áreas do uso dos meios de comunicação nas escolas, bem como no tópico da educação crítica frente às mensagens massivas. A partir desta deliberação, a organização ampliou sua presença, apoiando, entre outras ações, os Seminários Latino-americanos de Educação para a Televisão realizados, respectivamente, em Santiago, Chile (1985), Curitiba, Brasil (1986) e Buenos Aires, Argentina (1988), com uma síntese, em 1990, em Las Vertientes, Chile. (Soares, 2014, p. 20)

Um marco importante para a consolidação da educação midiática na América Latina foi o I Congresso Internacional sobre Comunicação e Educação, realizado em São Paulo, em 1998, organizado pelo Núcleo de Comunicação e Educação da USP com apoio do World Council for Media Education. O evento reuniu cerca de 1.500

participantes, incluindo 170 especialistas de 30 países, e tornou-se um espaço privilegiado de troca entre as perspectivas latino-americanas e europeias sobre o tema (Soares, 2014).

Avaliado por Joseph Sagayaraj Devadoss como um dos cinco eventos mais relevantes do mundo sobre *Media Education* na década de 1990, o congresso marcou uma virada conceitual ao valorizar abordagens menos protecionistas e mais práticas, colaborativas e comunicativas (Soares, 2014).

Entre os destaques estiveram as contribuições de David Buckingham, que propôs a superação do viés protetivo tradicional; Roberto Ferguson, defensor da construção solidária do conhecimento; e Ismar Soares, que enfatizou a centralidade do processo comunicativo. O congresso consolidou a ideia de que a educação midiática não é apenas uma questão pedagógica, mas sim uma questão cultural profunda e transversal (Soares, 2014).

Buckingham propõe um framework teórico baseado em quatro conceitos-chave: linguagem midiática, representação, instituições e audiências. Ele argumenta que "estes conceitos fornecem uma estrutura teórica abrangente que pode ser aplicada a toda a gama de mídias contemporâneas" (Buckingham, 2003, p. 53). Esta abordagem tem sido amplamente adotada e adaptada em diversos contextos educacionais.

Na era digital, Buckingham enfatiza a necessidade de uma crítica midiática ainda mais robusta. Em seu artigo "Defining digital literacy: What do young people need to know about digital media?" (2015), ele argumenta que:

O poder das novas corporações tecnológicas é menos visível, mas não menos significativo do que o das corporações de mídia tradicionais. [...] A crítica midiática precisa se adaptar para lidar com essas novas dinâmicas, exigindo uma compreensão mais profunda das operações dessas corporações" (Buckingham, 2015, p. 21).

Hobbs (2010) desenvolveu um modelo de cinco competências essenciais para a educação midiática: acesso, análise, criação, reflexão e ação. Hobbs afirma: "Estas competências são essenciais não apenas para a compreensão crítica da mídia, mas também para a participação ativa na sociedade democrática" (Hobbs, 2010, p. 18).

Hobbs (2010) enfatiza que a educação midiática deve ir além da simples análise crítica, incluindo também a produção criativa e o engajamento cívico. Ela

argumenta que "a alfabetização midiática e digital é necessária para engajar os alunos na aprendizagem, promover a expressão criativa e preparar os jovens para a vida profissional e a cidadania" (Hobbs, 2010, p. 17).

Howard Rheingold introduziu o conceito de "letramento de redes sociais" (network literacy), expandindo o escopo da educação midiática para incluir as complexidades das interações online. Em "Net Smart: How to Thrive Online" (2012), Rheingold argumenta que o "letramento de redes sociais é uma habilidade essencial para navegar e prosperar no ecossistema de informação digital" (Rheingold, 2012, p. 5).

Rheingold enfatiza a importância de desenvolver habilidades como gerenciamento de atenção, participação colaborativa e compreensão das dinâmicas sociais online. Ele sugere que "a atenção consciente é a base de todas as outras habilidades de alfabetização digital" (Rheingold, 2012, p. 36), destacando a necessidade de ensinar os alunos a gerenciar sua atenção em um ambiente de informação saturada.

Livingstone tem contribuído para a compreensão da relação entre crianças, jovens e mídia digital. Em "Children and the Internet: Great Expectations and Challenging Realities" (2009), ela destaca como as crianças "não são meras consumidoras passivas de mídia, mas participantes ativas que moldam suas experiências midiáticas" (Livingstone, 2009, p. 30).

Livingstone também aborda o conceito de cidadania digital em "The Class: Living and Learning in the Digital Age" (2016), onde explora como a mídia digital transforma a participação dos jovens na sociedade. Ela argumenta que "a educação midiática é crucial para o desenvolvimento de uma cidadania digital ativa e informada" (Livingstone, 2016, p. 45).

Além disso, Livingstone destaca a importância de abordar as desigualdades digitais. Em seu trabalho com Ellen Helsper, destacam que "as desigualdades digitais refletem e podem exacerbar as desigualdades sociais existentes" (Livingstone & Helsper, 2007, p. 673). Isso ressalta a necessidade de uma abordagem de educação midiática que seja sensível às questões de equidade e inclusão.

Kellner, por sua vez, enfatiza a importância da educação midiática crítica na cultura contemporânea, "alfabetização crítica da mídia envolve aprender habilidades

de análise e crítica de mídia, usando a mídia como uma forma de autoexpressão e ativismo social, e usando a mídia como ferramentas pedagógicas" (Kellner & Share, 2007, p. 4).

Kellner destaca a necessidade de uma abordagem multidimensional que não apenas equipe os indivíduos com habilidades técnicas, mas também promova uma compreensão crítica das estruturas de poder que moldam a mídia.

Len Masterman enfatiza a importância do desenvolvimento do pensamento crítico e da desmistificação das mensagens midiáticas:

A educação midiática é essencialmente investigativa. Ela não busca impor valores culturais específicos. Seu objetivo é aumentar o conhecimento dos alunos sobre como a mídia funciona, como ela produz significado, como ela é organizada e como constrói a realidade (Masterman, 1985, p. 24).

Masterman também destaca a importância da autonomia crítica, afirmando que "o objetivo primário da educação midiática não é simplesmente a consciência e o conhecimento críticos, mas a autonomia crítica" (Masterman, 1985, p. 25).

Jesús Martín-Barbero oferece uma perspectiva latino-americana sobre comunicação e cultura, focando nas mediações culturais e na recepção ativa das mensagens midiáticas, sua abordagem ganha relevância quando destaca que: "Devemos passar dos meios às mediações, isto é, às articulações entre práticas de comunicação e movimentos sociais, às diferentes temporalidades e à pluralidade de matrizes culturais" (Martín-Barbero, 1987, p. 233).

Esta perspectiva enfatiza a importância de considerar o contexto cultural e social na compreensão da comunicação midiática, uma perspectiva particularmente relevante para a educação midiática em contextos diversos.

Divina Frau-Meigs, focando na governança da internet e na educação midiática no contexto digital, destaca a necessidade de uma abordagem holística que considere não apenas as habilidades técnicas, mas também as competências críticas e éticas necessárias para navegar no ambiente digital - "alfabetização midiática e informacional (MIL) é essencial para empoderar as pessoas com conhecimentos críticos e habilidades para engajar com as mídias tradicionais e digitais" (Frau-Meigs, 2012, p. 175).

Além do que já foi apresentado, com o advento das mídias sociais e das tecnologias móveis, o campo teve que se adaptar para abordar novas formas de produção e consumo de mídia. Henry Jenkins alertou que:

A convergência das mídias altera a relação entre tecnologias existentes, indústrias, mercados, gêneros e públicos. A convergência altera a lógica pela qual a indústria midiática opera e pela qual os consumidores processam a notícia e o entretenimento (Jenkins, 2009, p. 15).

Esta perspectiva destaca a necessidade de uma educação midiática que prepare os indivíduos não apenas para serem consumidores críticos, mas também produtores ativos de conteúdo midiático.

Mais recentemente, o surgimento da inteligência artificial e dos algoritmos de recomendação tem apresentado novos desafios para a educação midiática. Safiya Umoja Noble, em seu livro "Algorithms of Oppression" (2018), coloca luz sobre esta questão quando enfatiza que "os algoritmos de busca reforçam a opressão e os preconceitos existentes, perpetuando desigualdades sociais através da tecnologia" (Noble, 2018, p. 1).

Isso ressalta a necessidade de uma educação midiática que aborde não apenas o conteúdo visível da mídia, mas também as estruturas tecnológicas subjacentes que moldam nossa experiência midiática.

Em suma, a evolução histórica e conceitual da educação midiática reflete uma progressão de abordagens protecionistas para perspectivas mais capacitadoras e participativas.

Os teóricos contemporâneos enfatizam a importância de desenvolver habilidades críticas que permitam aos indivíduos não apenas consumir, mas também produzir e participar ativamente na esfera midiática digital.

Esta evolução também destaca a necessidade de uma abordagem interdisciplinar que integre insights da sociologia, psicologia, estudos culturais e ciência da computação. Como argumenta Buckingham (2019):

A educação midiática precisa ir além das abordagens tradicionais de análise textual para considerar as dimensões econômicas, políticas e tecnológicas das mídias digitais contemporâneas (Buckingham, 2019, p. 14).

Além disso, autores como Henry Giroux reforçam que a educação midiática não pode ser dissociada de um projeto de pedagogia crítica. Para Giroux (2011), "a alfabetização crítica da mídia é inseparável da luta pela democracia radical" (p. 8), pois envolve desafiar as narrativas dominantes, questionar as estruturas de poder

que organizam a mídia e promover a agência dos sujeitos. Sob essa perspectiva, educar para a mídia é também educar para a cidadania ativa e transformadora.

Em consonância, a UNESCO tem promovido diretrizes internacionais que reconhecem a educação midiática e informacional (MIL) como um direito humano essencial para o século XXI. A organização defende que a MIL deve desenvolver competências críticas, éticas e criativas, sendo um alicerce para o desenvolvimento sustentável, a inclusão social e a democracia global (UNESCO, 2021).

A articulação entre esse esforço internacional e os aportes da teoria crítica aponta para a urgência de consolidar uma educação midiática que vá além do consumo seguro de mídia e se configure como prática de emancipação e participação cidadã.

No Brasil, o conceito de Educomunicação propõe uma epistemologia própria, situada na intersecção entre os campos da Educação e da Comunicação, sem subordinar-se integralmente a nenhum dos dois (Soares, 2104).

Ao enfatizar essa interface, a Educomunicação promove projetos colaborativos que visam transformar os padrões teóricos e práticos da comunicação no cotidiano educacional. Seu foco está na ampliação do direito universal à expressão e à comunicação, desde os processos iniciais de educação até a formação de sujeitos políticos mais ativos. Vinculada ao chamado Protocolo Mediático, essa abordagem não se opõe a outras correntes da educação midiática, mas busca articular-se de forma complementar (Soares, 2104).

Além disso, observa-se, no Brasil, um crescimento na articulação entre diferentes agentes e correntes teórico-programáticas, com o objetivo comum de fortalecer a presença da mídia e da comunicação nas políticas públicas educacionais, ainda marcadas por resistência à sua integração plena (Soares, 2104).

À medida que avançamos para um futuro cada vez mais digitalizado, a educação midiática continuará a evoluir, adaptando-se aos novos desafios e oportunidades apresentados pelas tecnologias emergentes.

O objetivo final permanece o mesmo: capacitar os indivíduos a navegar criticamente pelo complexo ecossistema midiático, promovendo uma cidadania informada e ativa na era digital.

4.2 – EDUCAÇÃO MIDIÁTICA NA CULTURA DIGITAL: DESAFIOS E IMPACTOS DA ERA ALGORÍTMICA

Na cultura digital contemporânea, marcada por algoritmos opacos, fragmentação informacional e lógicas de engajamento extrativistas, a educação midiática precisa ser reconfigurada como prática crítica e não apenas técnica.

O advento das plataformas digitais, somado à intensificação da vigilância de dados e ao uso massivo de Inteligência Artificial (IA), transformou radicalmente os modos de consumo, produção e circulação da informação, demandando novos paradigmas pedagógicos que transcendam a aquisição de competências operacionais.

O conceito de "capitalismo de vigilância", elaborado por Zuboff (2019), é essencial para entender essas transformações estruturais. Segundo a autora, trata-se de "uma nova ordem econômica que reivindica a experiência humana como matéria-prima gratuita para práticas comerciais ocultas de extração, previsão e venda" (ZUBOFF, 2019, p. 8).

Esse modelo econômico converte dados comportamentais em mercadoria, com máximas implicações para a democracia, a privacidade e a autonomia do sujeito. Nesse sentido, há uma aproximação conceitual com a crítica da Indústria Cultural formulada por Adorno e Horkheimer (1985), que apontavam para o modo como a racionalidade instrumental transforma a cultura em produto e a subjetividade em mercadoria.

Em resposta a esse cenário, autores como David Buckingham (2019) propõem uma reformulação da educação midiática, que deve ir além das abordagens centradas na análise textual e incluir as estruturas econômicas, tecnológicas e políticas que sustentam o ecossistema digital. Para ele, "a educação midiática precisa considerar os sistemas que moldam nossas experiências midiáticas, inclusive os algoritmos que determinam o que vemos ou não vemos" (BUCKINGHAM, 2019, p. 14).

Essa perspectiva é reforçada por Bruno et al. (2018), que propõem o conceito de "tecnopolíticas" para descrever as disputas sobre o uso das tecnologias e a formação de coalizões entre atores sociais, tecnológicos e institucionais.

Esse enfoque é particularmente relevante diante da formação de "plataformas-ambiente" que mediam não apenas interações sociais, mas também os processos educacionais e cognitivos (Bruno et. al, 2018).

Além disso, esta cultura digital não é um ambiente neutro ou meramente tecnológico, está profundamente estruturada por lógicas econômicas, sociais e políticas. Seus sistemas operam com base em algoritmos proprietários, modelos extrativistas de dados e mecanismos de controle que moldam o comportamento dos usuários em larga escala.

Como observa Zuboff (2019), a lógica dominante do capitalismo de vigilância transforma a experiência humana em matéria-prima gratuita para previsão e monetização.

Dessa forma, compreender a cultura digital é fundamental para repensar os fundamentos da educação midiática, especialmente em contextos marcados por desigualdades estruturais e regimes de poder concentrado nas mãos de grandes corporações tecnológicas.

Nesse cenário, a educação midiática deve ser reconceituada como uma prática política no sentido freiriano: um processo de conscientização crítica que permite aos sujeitos não apenas interpretar o mundo, mas agir sobre ele para transformá-lo (FREIRE, 1987).

A educação não pode ser neutra diante de um sistema de comunicação que limita a autonomia dos indivíduos, reforça estereótipos e oculta suas próprias estruturas operacionais. É necessário, portanto, desenvolver uma pedagogia crítica da mídia que revele os interesses econômicos, as disputas simbólicas e as assimetrias de poder que atravessam a cultura digital. Como defende Freire (1987, p. 76), "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção".

Essa perspectiva encontra eco na teoria das redes de Manuel Castells (2009), que analisa como o poder se reorganiza na era digital através de fluxos informacionais mediados por redes descentralizadas. Para Castells, a capacidade de controlar a comunicação é equivalente à capacidade de moldar o poder.

Assim, compreender a cultura digital exige também compreender suas arquiteturas de controle, seus mecanismos de exclusão e as lutas por autonomia e significado que emergem nesse ambiente. Em sua obra, Castells enfatiza a tensão entre os “programadores” e os “comutadores”, ou seja, entre aqueles que definem as lógicas dos sistemas e aqueles que operam sua conexão. A educação midiática crítica, nesse contexto, deve capacitar os indivíduos para compreender e intervir nesse campo de disputa.

Além de estruturalmente política, a cultura digital também é participativa e relacional. Como aponta Henry Jenkins (2009), vivemos em um contexto de convergência cultural, no qual os antigos limites entre produtores e consumidores de conteúdo se tornam difusos.

A emergência da cultura participativa, com práticas como fanfics, memes, vídeos colaborativos e ativismos em rede, oferece oportunidades para repensar a pedagogia midiática de forma mais dialógica e colaborativa.

Entretanto, Jenkins (2009) também alerta para o fato de que a participação não é garantida nem equitativa: ela é condicionada por acesso, letramento e contexto social. Portanto, o desafio da educação midiática é garantir que todos tenham condições reais de participar criticamente desses processos, não apenas como consumidores, mas como agentes culturais e políticos.

Essa preocupação se intensifica ao observar os usos da mídia entre as juventudes. Boyd (2014), ao estudar adolescentes norte-americanos em suas interações nas redes sociais, mostra como os jovens desenvolvem habilidades sofisticadas para navegar nos ambientes digitais, mas também enfrentam formas intensificadas de vigilância, exclusão e pressão social.

A presença constante de dispositivos móveis, a sobreposição entre vida pública e privada, e os algoritmos que moldam o que é visto ou não são elementos que afetam profundamente os modos de ser e estar no mundo. Como observa Boyd (2014, p. 211), “os jovens não estão apenas brincando com tecnologia; estão usando-a para explorar questões centrais de identidade, privacidade, segurança e pertencimento”.

A educação midiática, portanto, deve levar em conta as experiências concretas e afetivas dos sujeitos em rede, sem desprezar os desafios e tensões que emergem dessas práticas.

Além disso, é preciso destacar que os sistemas digitais não operam apenas sobre conteúdos, mas sobre relações. A arquitetura das plataformas digitais molda as formas de interação, estabelece hierarquias invisíveis e condiciona o que pode ser visto, dito ou ouvido.

Como destaca Gillespie (2010), os algoritmos não são neutros: eles organizam o mundo a partir de critérios opacos e interesses privados, influenciando desde o consumo até a formação da opinião pública. Nesse contexto, a educação midiática não pode restringir-se ao consumo consciente ou à produção técnica de conteúdos, mas deve incluir também a leitura crítica das infraestruturas digitais, o entendimento das dinâmicas algorítmicas e a resistência às formas invisíveis de dominação simbólica.

Em diálogo com esses autores, é possível afirmar que a cultura digital é um campo de disputas, e que a educação midiática precisa atuar nesse campo de forma estratégica e emancipadora.

Isso implica reconhecer que a mediação tecnológica não é neutra, que o acesso à informação é atravessado por desigualdades e que o uso das mídias digitais deve ser compreendido como prática política. Como aponta Freire (1987), educar é um ato de liberdade e, na cultura digital, essa liberdade está em disputa.

A fragmentação da atenção, a lógica de rolagem infinita e os ciclos de dopamina programados por notificações constantes alteram profundamente os modos de aprendizagem, como aponta Carr (2011). O autor argumenta que a hiperconectividade compromete a capacidade de concentração e leitura profunda, favorecendo uma cognição dispersa e superficial.

Além da fragmentação e da sobrecarga cognitiva, o ambiente digital reconfigura também a nossa relação com o tempo e com a memória. O excesso de estímulos, a instantaneidade e o consumo acelerado de conteúdos produzem uma experiência do presente contínuo, que fragiliza a construção de narrativas históricas e o pensamento contextualizado.

Como aponta Han (2016), a lógica da aceleração digital promove um "presente sem profundidade", esvaziando a reflexão histórica e a capacidade de articular passado, presente e futuro. Isso representa um desafio formativo fundamental, pois compromete a construção de sentido e a análise crítica das transformações sociais.

As plataformas digitais são desenhadas com o objetivo de maximizar o tempo de tela, operando sobre uma economia da atenção (WU, 2016). Nesse modelo, a atenção humana se torna o recurso mais disputado, sendo constantemente extraída, modulada e convertida em valor econômico. Wu (2016, p. 12) destaca que "a internet, outrora um espaço de emancipação, tornou-se um instrumento de controle social e manipulação".

Essa análise ressoa diretamente com os alertas de Adorno e Horkheimer (1985), que denunciavam o caráter massificador e normativo das mídias de massa.

No contexto do capitalismo tardio, como analisa Jameson (1991), a cultura e a informação tornam-se mercadorias primárias, e a lógica de mercado permeia todas as esferas da vida social. Isso produz um ambiente de constante estetização da política, da identidade e da própria resistência, onde até a crítica pode ser capturada, monetizada e reempacotada como mercadoria.

Dessa forma, a educação midiática deve enfrentar o desafio de promover um pensamento crítico radical, capaz de escapar à cooptação simbólica.

O surgimento de tecnologias como a Inteligência Artificial agrava essas dinâmicas. Modelos generativos, como o GPT-3, estão transformando a produção de conteúdo, tornando cada vez mais tênue a fronteira entre informação humana e máquina.

Wardle (2020) alerta que "a capacidade de criar desinformação convincente em escala usando IA representa uma ameaça significativa à integridade da informação" (p. 3). Isso exige novas abordagens para a educação midiática, que considerem não apenas a interpretação crítica, mas também a verificação técnica e epistemológica de conteúdos.

Ademais, as plataformas operam através de algoritmos que reforçam polarizações e segmentações. Eli Pariser (2011) cunhou o termo "filtro bolha" para descrever como os algoritmos de personalização isolam os usuários em câmaras de eco, dificultando o contato com pontos de vista divergentes.

Essa arquitetura do discurso reduz o espaço público digital a um conjunto de bolhas ideológicas. Morozov (2018), por sua vez, critica o "solucionismo tecnológico" das big techs, que buscam resolver problemas sociais com soluções computacionais, apagando as dimensões históricas e políticas do conflito social.

Diante desse contexto, a educação midiática não pode mais ser pensada apenas como um conjunto de habilidades técnicas ou cognitivas, mas como uma prática formativa e política.

Como apontam Bezerra e Almeida (2020), "não existe rede sem escolha, sem organização, sem hierarquia, uma vez que o conhecimento não existe fora de um contexto social, nem se reorganiza aleatoriamente" (p. 12). Essa constatação obriga a educação a repensar suas abordagens à luz das desigualdades digitais, do poder das plataformas e das novas formas de manipulação simbólica.

Livingstone e Helsper (2007) já argumentavam que as desigualdades digitais vão além da simples posse de dispositivos, envolvendo também diferenças na formação de competências e no uso crítico das tecnologias. Para os autores, "as desigualdades digitais refletem e podem exacerbar as desigualdades sociais existentes" (p. 673).

A educação midiática, nesse sentido, precisa ser pensada como instrumento de justiça cognitiva e não apenas de inclusão digital.

Finalmente, é fundamental compreender que a cultura digital é também cultura algorítmica. A mediação digital não é neutra: é guiada por interesses econômicos, estruturada por códigos fechados e operada por plataformas monopolistas. Nesse contexto, a educação midiática precisa preparar os indivíduos para reconhecer, analisar e contestar essas estruturas.

A centralidade da mediação tecnológica na vida cotidiana exige que a educação midiática vá além da lógica da "capacitação digital". Como observam Kellner e Share (2007), é preciso integrar múltiplas literacias – midiática, informacional, crítica, visual e digital – com foco na autonomia cidadã. A formação de sujeitos críticos requer, portanto, o desenvolvimento de competências epistemológicas, políticas e éticas, capazes de resistir à naturalização dos dispositivos técnicos e de intervir ativamente na cultura digital.

A formação para a cidadania digital deve incluir compreensão das lógicas algorítmicas, leitura crítica de sistemas de recomendação e resistência à captura da subjetividade pelas máquinas.

Portanto, a educação midiática na era do capitalismo de vigilância e do capitalismo tardio deve ser repensada como um projeto político-pedagógico

comprometido com a emancipação dos sujeitos e com a democratização da comunicação.

Não basta mais ensinar a decodificar linguagens ou produzir conteúdo: é preciso ensinar a reconhecer estruturas de poder, questionar modelos econômicos e imaginar alternativas para uma comunicação mais justa e plural.

Entretanto, para que essa formação crítica se concretize, é preciso também considerar os próprios efeitos da cultura digital sobre os processos de aprendizagem.

As plataformas que estruturam a circulação de informação, além de operarem segundo lógicas comerciais e algoritmos opacos, transformam profundamente a maneira como os sujeitos se relacionam com o conhecimento, o tempo e a atenção. Tais transformações não são apenas técnicas: são cognitivas, sociais e políticas.

Assim, é fundamental compreender como essas dinâmicas afetam o desenvolvimento da consciência crítica, sobretudo entre crianças e jovens que crescem imersos em ambientes digitais.

A cultura digital contemporânea, com sua lógica de aceleração, fragmentação e consumo, tem impactos profundos sobre a experiência de aprendizagem. A maneira como as informações são veiculadas, processadas e armazenadas nas redes digitais afeta diretamente a atenção, a memória e a construção do conhecimento.

Tais efeitos se tornam especialmente problemáticos quando observados à luz da formação crítica do sujeito, pois comprometem não apenas a aquisição de saberes, mas a própria capacidade de articular sentidos mais profundos sobre o mundo.

Um dos aspectos mais evidentes desse impacto é a fragmentação da atenção. Carr (2011) argumenta que o uso intensivo da internet altera as estruturas cognitivas, diminuindo a capacidade de concentração prolongada e favorecendo uma leitura rápida, descontínua e distraída. Segundo o autor, os usuários se tornam menos propensos à leitura profunda e mais suscetíveis à dispersão, criando um ambiente que privilegia o estímulo constante em detrimento da reflexão.

Essa perspectiva é reforçada por Yves Citton (2014), que propõe o conceito de *ecologia da atenção* para explicar como os dispositivos digitais competem por nossa capacidade atencional.

A atenção deixa de ser uma escolha individual e se torna um campo de disputa econômica, moldado por algoritmos que organizam e priorizam os conteúdos com base em sua atratividade e potencial de engajamento, e não em seu valor formativo.

Em vez de propiciar um ambiente de aprendizagem estável e propício à elaboração conceitual, as redes sociais e as plataformas digitais expõem os sujeitos a uma avalanche de estímulos, que impedem o aprofundamento e a conexão entre saberes.

Outro ponto central é a lógica de consumo superficial das informações. Como mostra Zuboff (2019), o capitalismo de vigilância opera por meio da coleta e análise de dados comportamentais, promovendo interações rápidas e calculadas, cujo objetivo é prever e moldar o comportamento dos usuários.

O conhecimento, nesse contexto, deixa de ser um bem comum e se torna uma mercadoria operada por algoritmos, voltada para a monetização da atenção. Tim Wu (2016) observa que, na economia da atenção, o tempo do usuário é transformado em valor de mercado. A consequência direta disso no campo educacional é a substituição do interesse genuíno pelo conhecimento por interações utilitárias, imediatistas e gamificadas.

Essa dinâmica se relaciona diretamente com o conceito de semiformação, formulado por Adorno. A semiformação caracteriza-se pela internalização de saberes descontextualizados, adquiridos de forma fragmentária e funcional, sem que haja efetiva assimilação crítica.

Na era digital, essa condição é intensificada pelas formas de circulação de conteúdo nas redes, que privilegiam frases curtas, vídeos rápidos, slogans e listas, em detrimento da construção articulada do pensamento. A educação, nesse contexto, corre o risco de se tornar um acúmulo de informações desorganizadas, desconectadas da totalidade histórica e social.

A perda da historicidade é, portanto, outro elemento decisivo a ser analisado. Fredric Jameson (1991) argumenta que o capitalismo tardio dissolve as noções de tempo histórico, criando uma cultura do presente perpétuo.

A aceleração dos fluxos midiáticos e a constante obsolescência dos conteúdos dificultam a formação de uma consciência histórica crítica. Em consonância, Walter Benjamin (1985) já alertava para os riscos de uma temporalidade que não resgata o passado como potência crítica, mas o converte em um mosaico estético

desvinculado do presente. A cultura digital amplifica esse efeito ao estimular uma relação episódica e fragmentada com o tempo, esvaziando a profundidade da experiência histórica.

As redes sociais desempenham papel central nesse processo, ao encurtarem o tempo de permanência nos conteúdos e favorecerem o consumo imediato de informações.

O design das plataformas digitais é pensado para gerar rolagem infinita, feedback instantâneo e recompensas rápidas, uma lógica que desincentiva o pensamento complexo e a elaboração intelectual profunda. O conhecimento torna-se um fluxo contínuo de estímulos, e não um processo cumulativo e estruturado.

Essa reconfiguração da atenção, da temporalidade e da relação com o saber impõe um desafio decisivo à educação. Formar sujeitos capazes de ler criticamente esse ambiente implica desenvolver estratégias que vão além da educação digital e da competência técnica.

É necessário promover uma formação política e filosófica, que permita compreender os mecanismos de mediação, resistir aos efeitos da fragmentação e recuperar o sentido do aprendizado como processo de transformação subjetiva e social.

A educação midiática, nesse contexto, deve ser pensada como espaço de resistência à lógica da aceleração e da mercantilização dos saberes. Isso exige práticas pedagógicas que incentivem a leitura lenta, a produção de sentido e a articulação entre os conteúdos, estimulando a reflexão histórica, o pensamento sistêmico e o questionamento ético.

4.3 – EDUCAÇÃO SOBRE AS MÍDIAS E DIVERSIDADE DE GRAMÁTICAS

Embora a maior parte das reflexões recentes sobre educação midiática esteja centrada no universo digital, é fundamental reconhecer que as mídias não digitais continuam exercendo papel significativo na formação cultural e cognitiva dos sujeitos.

A televisão, o rádio, o cinema, o teatro, os jornais e revistas impressos, além de formas mais tradicionais como a literatura e as artes visuais, constituem gramáticas próprias, com linguagens, formatos e modos de produção específicos.

Cada meio de comunicação mobiliza um conjunto específico de códigos e convenções, o que Masterman (1994) denomina como "gramática da mídia". No rádio, por exemplo, o tempo sonoro e a voz são centrais na criação de atmosferas; no cinema, os enquadramentos, cortes e trilha sonora organizam a narrativa visual; na televisão, a simultaneidade entre imagem e fala cria um fluxo próprio de significação.

Já nas redes sociais, a gramática é marcada pela fragmentação, instantaneidade e uso de algoritmos para ordenar a visibilidade dos conteúdos. Compreender essas estruturas internas é essencial para que os sujeitos desenvolvam uma leitura crítica que vá além do conteúdo superficial e acesse os modos de produção de sentido que cada meio impõe.

A educação midiática que se pretende crítica e transformadora precisa, portanto, abandonar qualquer visão reducionista ou tecnocêntrica e reconhecer a pluralidade de meios e mediações.

Como aponta Len Masterman (1994), toda mídia é uma construção, com seus códigos próprios de representação, edição e circulação de sentidos. A tarefa da educação midiática, nesse sentido, não se restringe a ensinar a "ler a mídia", mas a compreender os modos como essas linguagens produzem significados.

Isso exige uma abordagem analítica que inclua a semiótica, a análise de discurso, o estudo da imagem e do som, das narrativas e dos gêneros. Trata-se de ensinar os sujeitos a transitar entre diferentes gramáticas midiáticas – do documentário ao meme, do podcast ao feed de notícias, desenvolvendo, assim, um letramento multimodal (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001).

A centralidade da imagem nos ambientes digitais exige que a educação midiática dedique atenção específica à leitura crítica do visual. Analisar os enquadramentos em vídeos, os filtros e composições estéticas no Instagram ou a iconografia dos memes é tão importante quanto interpretar textos.

Como aponta Dondis (1997), toda imagem é construída para provocar um efeito, seja informativo, persuasivo ou afetivo. Desenvolver o olhar semiótico nos estudantes significa capacitá-los a perceber como significados são produzidos

visualmente, como emoções são manipuladas por cores, planos e metáforas visuais, e como o discurso da imagem pode reforçar ou desafiar valores sociais dominantes.

O conceito de letramento multimodal remete à capacidade de interpretar e produzir mensagens que combinam texto, imagem, som, vídeo e interatividade. Em ambientes contemporâneos, onde a informação circula em formatos híbridos, essa competência é crucial para garantir a compreensão crítica e a atuação cidadã no ecossistema midiático.

Kress e van Leeuwen (2001) argumentam que a leitura e a escrita tradicionais já não são suficientes para lidar com os textos multimodais que predominam nas redes sociais, nos games, nos ambientes interativos e nos dispositivos móveis. Nesse contexto, a educação midiática precisa ser expandida para abarcar diferentes formas de expressão e recepção.

Complementarmente, Martín-Barbero (2003) nos lembra que a mediação cultural não ocorre de forma homogênea. Ao contrário, ela é atravessada por trajetórias históricas, linguagens populares, geografias simbólicas e relações de poder, que configuram diferentes formas de apropriação da mídia.

Ao privilegiar apenas o ambiente digital e seus códigos, há o risco de invisibilizar práticas comunicativas tradicionais e populares, que continuam a desempenhar papel formativo em amplos segmentos sociais, especialmente nas periferias urbanas e em contextos rurais. A valorização da diversidade de mídias é, portanto, também um gesto político de resistência à homogeneização cultural imposta pela lógica das plataformas.

Do ponto de vista pedagógico, essa pluralidade midiática pode ser trabalhada de maneira estratégica: analisar uma propaganda impressa em paralelo a um vídeo de TikTok, comparar o roteiro de uma radionovela com uma série de televisão, ou ainda convidar os alunos a produzirem pequenos documentários sobre suas comunidades, utilizando linguagem cinematográfica e narrativa oral.

Ao propor a criação de conteúdos em diferentes formatos, o educador estimula a compreensão crítica das linguagens, a criatividade e a capacidade de se expressar com autonomia nos meios de sua escolha.

Essa abordagem encontra sólida sustentação na perspectiva da Educomunicação, tal como formulada por Ismar de Oliveira Soares, que defende a necessidade de uma educação comprometida com o diálogo entre os campos da

comunicação e da educação, não de forma subordinada, mas numa interface que gere novos sentidos e metodologias (SOARES, 2011).

A Educomunicação, nesse contexto, é compreendida como um campo interdisciplinar voltado à ampliação dos direitos comunicativos, à promoção da cidadania e à transformação das práticas escolares, especialmente por meio do protagonismo juvenil e da gestão participativa dos meios de comunicação no ambiente educativo.

Ao incorporar múltiplas gramáticas midiáticas, essa prática se afasta de modelos instrucionais centrados apenas na recepção crítica e caminha em direção à produção colaborativa, criativa e formativa de conteúdos, onde os sujeitos não são apenas consumidores ou analistas da mídia, mas co-autores de suas narrativas.

O conceito de educomunicação, portanto, fortalece a ideia de uma pedagogia da mídia que não se limita à alfabetização funcional, mas que articula a expressão, a escuta, o pertencimento e o diálogo intercultural como eixos estruturantes da formação (SOARES, 2011).

Nessa linha, os projetos educacionais, como rádios escolares, jornais comunitários, blogs, vídeos ou podcasts produzidos por estudantes, se constituem como práticas transformadoras, nas quais o aprendizado ocorre por meio da experiência, da experimentação técnica e da reflexão crítica. Trata-se de uma pedagogia ativa e emancipadora, que reconhece a comunicação como um direito e como um espaço de disputa simbólica e política.

Para operacionalizar essa abordagem crítica e plural, é fundamental incorporar metodologias que trabalhem com a semiótica das mídias, analisando não apenas o conteúdo, mas a forma como ele é construído e veiculado.

O estudo das imagens, sons, narrativas e estruturas discursivas permite aos estudantes compreender como os significados são moldados por elementos visuais, sonoros e linguísticos em cada meio.

Atividades que envolvem a análise de capas de revistas, vinhetas de rádio, trilhas sonoras, enquadramentos cinematográficos ou construções narrativas seriadas possibilitam desenvolver uma leitura mais fina e contextualizada dos textos midiáticos.

Tais práticas favorecem a desnaturalização das mensagens, permitindo que os sujeitos reconheçam os efeitos de sentido produzidos pelas escolhas formais e estilísticas, além de identificar os valores, ideologias e representações ali implicados.

Além disso, essa ênfase na produção está presente nos trabalhos de Hobbs (2010), que destaca a importância de capacitar os alunos não apenas como consumidores conscientes, mas como produtores ativos de mídia, com responsabilidade ética e consciência do impacto de suas mensagens.

A produção crítica de conteúdos, vídeos, podcasts, textos, peças teatrais, zines, fanzines, não apenas desenvolve habilidades técnicas, mas também fortalece a agência dos sujeitos e amplia seu repertório simbólico e comunicativo.

Ela se alinha também à visão de Paulo Freire (1987), que defendia que todo ato educativo deve ser também um ato de criação, reinvenção e ação transformadora no mundo.

Além disso, é fundamental ampliar o repertório simbólico dos sujeitos para além das dinâmicas hegemônicas das redes sociais digitais. A predominância de plataformas como Instagram, YouTube e TikTok tem consolidado formatos expressivos específicos, pautados por algoritmos e tendências virais, o que tende a homogeneizar as formas de produção e recepção midiática.

Nesse cenário, a educação sobre as mídias deve incentivar a descoberta e valorização de outras gramáticas comunicativas, como o rádio, o cinema documental, o jornalismo investigativo, o teatro e a literatura, promovendo uma ecologia midiática mais rica, plural e crítica. Trata-se de recuperar e valorizar linguagens não apenas digitais, mas também analógicas, como forma de expandir a sensibilidade, a escuta e o olhar dos estudantes sobre o mundo.

Do ponto de vista metodológico, essas múltiplas gramáticas midiáticas podem ser exploradas por meio de atividades como a criação de jornais murais com editoriais e charges, programas de rádio escolar com entrevistas e debates, encenação de peças teatrais baseadas em questões sociais atuais ou a produção de zines físicos como forma de expressão política e estética.

Essas práticas não apenas resgatam meios considerados tradicionais, como também oferecem um espaço de autoria e experimentação para os alunos, que podem articular referências culturais diversas e desenvolver uma postura crítica diante das formas de comunicação hegemônicas.

Como destaca Sonia Livingstone (2009), a educação midiática não pode ser refém da lógica de mercado que orienta o design das plataformas digitais. É necessário incentivar o contato com jornalismo investigativo, cinema documental, literatura crítica e outras linguagens contra-hegemônicas, que permitam um mergulho mais profundo na complexidade do mundo social.

Nesse sentido, a educação sobre as mídias deve ser um convite à diversificação do olhar, à abertura para outras narrativas, outras estéticas e outras epistemologias. Ensinar os alunos a reconhecer e valorizar as mídias analógicas – inclusive sua materialidade, temporalidade e densidade simbólica – é também uma forma de expandir sua imaginação crítica. A pluralidade de gramáticas midiáticas é condição para a formação de sujeitos mais complexos, atentos e resistentes à uniformização algorítmica da experiência.

A esse respeito, o trabalho de Len Masterman (1994) é pioneiro ao enfatizar que a educação sobre as mídias deve partir da compreensão de que todo conteúdo midiático é uma construção cultural intencional. Para Masterman, a análise da mídia deve ir além da mensagem ou do suporte técnico, buscando compreender os mecanismos de produção, circulação e recepção dos conteúdos.

Isso implica ensinar os alunos a identificar códigos visuais, estruturas narrativas, estratégias retóricas e escolhas de linguagem que operam de forma ideológica e estética em cada mídia. Tal proposta dialoga diretamente com a perspectiva freiriana de uma pedagogia crítica, pois desafia os aprendizes a se tornarem leitores conscientes do mundo, capazes de questionar os discursos hegemônicos e suas formas de naturalização.

No mesmo sentido, Livingstone (2004, 2009) contribui ao diferenciar os modos de uso, apropriação e significação entre as mídias tradicionais e as digitais, argumentando que a educação midiática não pode reduzir-se a uma única lógica de leitura ou a um único ambiente técnico.

Ela propõe uma abordagem comparativa que valorize tanto os repertórios simbólicos consolidados, como os das mídias impressas e audiovisuais, quanto os emergentes, como blogs, redes sociais e conteúdos gerados por usuários.

Esse reconhecimento é crucial para que os processos formativos contemplem a diversidade de experiências midiáticas e promovam uma relação reflexiva e plural com os meios. A proposta de Livingstone é, assim, um antídoto contra a tendência

tecnocêntrica de restringir a educação midiática às plataformas digitais hegemônicas.

Essa ênfase na diversidade cultural também encontra respaldo nas reflexões de Martín-Barbero (2003), ao propor o conceito de mediações como chave para compreender as diferentes formas de apropriação da mídia nas sociedades latino-americanas. Para o autor, os sentidos atribuídos às mídias não decorrem apenas dos dispositivos técnicos, mas das trajetórias históricas, das linguagens populares, das práticas cotidianas e das tensões sociais que atravessam os sujeitos.

Incorporar essa perspectiva na educação midiática significa, portanto, reconhecer as heterogeneidades culturais e construir um diálogo pedagógico com as expressões comunicativas locais e periféricas. Isso reforça a ideia de que o trabalho educativo com as mídias deve ser situado, crítico e atento às múltiplas formas de mediação simbólica que operam nos territórios.

Essas contribuições convergem para a proposta de Kress e van Leeuwen (2001) sobre o conceito de letramento multimodal, que amplia a noção de alfabetização para abarcar diferentes modos semióticos, imagem, som, gesto, movimento, tipografia, cor, layout, entre outros.

Segundo os autores, em uma cultura cada vez mais marcada por composições multimodais, é insuficiente ensinar apenas a ler e escrever textos verbais. É necessário desenvolver nos sujeitos a competência para interpretar e produzir mensagens complexas, compostas por múltiplos códigos e articuladas em diferentes suportes.

Tal perspectiva desafia a escola a repensar suas práticas pedagógicas, abrindo espaço para novas formas de expressão e incorporando estéticas diversas, inclusive aquelas tradicionalmente marginalizadas pela cultura letrada dominante.

Um desafio recorrente à efetivação dessa abordagem plural e crítica está na integração curricular da educação midiática. Em muitos contextos escolares, o trabalho com mídias é relegado a projetos extracurriculares ou a disciplinas isoladas, dificultando a transversalidade necessária para que diferentes gramáticas comunicativas sejam exploradas ao longo da formação.

Como aponta Buckingham (2003), integrar a educação midiática ao currículo exige uma mudança de paradigma que valorize a cultura digital, as linguagens

juvenis e as práticas comunicativas como dimensões legítimas do conhecimento escolar.

Ao integrar essa abordagem ao conjunto de tendências emergentes já mencionadas, como a criação crítica, a alfabetização digital e a abordagem transdisciplinar, a educação midiática torna-se mais completa e efetiva.

Ela promove não apenas habilidades instrumentais, mas também uma compreensão profunda da cultura e das mediações que constituem o mundo social, permitindo aos sujeitos não apenas consumir e analisar, mas também imaginar, resistir e transformar.

No entanto, as rápidas mudanças tecnológicas, a proliferação de desinformação e a crescente polarização política exigem uma reavaliação constante e um olhar atento para o digital. Entre as várias tendências emergentes e reflexões sobre o potencial transformador da educação midiática se destacam:

1. Integração de IA e ética: À medida que a Inteligência Artificial se torna mais prevalente na criação e curadoria de conteúdo midiático, a educação midiática deve incorporar uma compreensão profunda dos sistemas de IA e suas implicações éticas.

Como observa Wardle (2020), "a capacidade de criar desinformação convincente em escala usando IA representa uma ameaça significativa à integridade da informação e exige novas abordagens na educação midiática". Isso implica não apenas ensinar sobre os aspectos técnicos da IA, mas também promover discussões éticas sobre seu uso e impacto na sociedade.

2. Abordagem transdisciplinar: A complexidade do ambiente midiático contemporâneo exige uma abordagem que integre conhecimentos de diversas disciplinas. Buckingham (2019) argumenta que "a educação midiática precisa ir além das abordagens tradicionais de análise textual para considerar as dimensões econômicas, políticas e tecnológicas das mídias digitais contemporâneas". Isso sugere uma maior colaboração entre educadores de mídia, cientistas da computação, sociólogos e psicólogos para desenvolver currículos mais abrangentes e relevantes.

3. Foco na criação de conteúdo: Além da análise crítica, a educação midiática deve enfatizar cada vez mais a produção ética e responsável de

conteúdo. Hobbs (2010) destaca que "estas competências são essenciais não apenas para a compreensão crítica da mídia, mas também para a participação ativa na sociedade democrática". Capacitar os indivíduos a serem produtores ativos e éticos de conteúdo midiático é crucial para promover uma participação mais significativa no ecossistema digital.

4. Adaptabilidade e aprendizagem contínua: Dada a rápida evolução da tecnologia, a educação midiática deve promover habilidades de aprendizagem adaptativa e ao longo da vida. Rheingold (2012) enfatiza que "o letramento de redes sociais é uma habilidade essencial para navegar e prosperar no ecossistema de informação digital". Isso implica em desenvolver currículos flexíveis que possam se adaptar rapidamente às novas tecnologias e plataformas emergentes.
5. Colaboração global: Enfrentar desafios globais como a desinformação requer uma abordagem colaborativa internacional para a educação midiática. Frau-Meigs (2020) argumenta que "as políticas de educação midiática devem equilibrar a necessidade de padrões globais com a flexibilidade para adaptação local". Isso sugere a importância de compartilhar melhores práticas e recursos entre diferentes países e culturas.

A educação midiática tem o potencial de ser uma força transformadora na sociedade contemporânea. Ao equipar os indivíduos com as ferramentas necessárias para navegar criticamente no complexo ecossistema digital, ela pode contribuir significativamente para o fortalecimento da democracia e a promoção da justiça social.

As abordagens para a implementação da educação midiática variam significativamente entre diferentes países, refletindo diversas prioridades políticas e contextos culturais.

Em 25 de março de 2021, a Assembleia Geral da ONU adotou a resolução A/RES/75/267, proclamando a Semana Global de Literacia Midiática e da Informação de 24 a 31 de outubro de cada ano.

Essa resolução reafirma os princípios contidos na Carta das Nações Unidas e na Declaração Universal dos Direitos Humanos, ressaltando a importância da literacia midiática e da informação para combater a proliferação de desinformação e

fake news, especialmente em um contexto global onde as tecnologias digitais têm um papel central.

O documento "Countering disinformation for the promotion of human rights and fundamental freedoms" destaca a crescente preocupação com a disseminação de informações falsas ou enganosas e seu potencial para minar a democracia, a confiança nas instituições e o respeito pelos direitos humanos. O relatório enfatiza que "embora a desinformação não seja um fenômeno novo, as tecnologias digitais têm permitido sua disseminação em uma escala sem precedentes, com consequências potencialmente graves para os direitos humanos, a democracia e o desenvolvimento" (ONU, 2021, p. 3, tradução nossa).

Além disso, a resolução enfatiza que a literacia midiática é essencial para o desenvolvimento sustentável, garantindo que as pessoas tenham acesso a informações claras, precisas e baseadas em ciência. Reconhece também as divisões digitais e desigualdades de dados, incluindo a divisão digital de gênero, que afetam a capacidade de indivíduos de acessar e utilizar tecnologias de informação e comunicação.

A Assembleia convoca os Estados-Membros a desenvolver e implementar políticas e estratégias que promovam a literacia midiática, incentivando a inclusão das perspectivas juvenis e a participação dos jovens nas iniciativas relacionadas. A resolução destaca a necessidade de equilibrar a luta contra a desinformação com a proteção da liberdade de expressão, reafirmando que "uma abordagem baseada em direitos humanos para combater a desinformação deve garantir que quaisquer medidas tomadas respeitem plenamente as obrigações dos Estados em matéria de direitos humanos, incluindo o direito à liberdade de opinião e expressão" (ONU, 2021, p. 5, tradução nossa).

Na Finlândia, frequentemente citada como um caso de sucesso, a educação midiática é integrada ao currículo nacional desde o ensino fundamental (Erstad, 2010).

Essa abordagem reflete uma tradição de aprendizado baseada em projetos, que permite que os alunos explorem diferentes formas de mídia de maneira prática e criativa. O autor observa que, apesar de a educação midiática ter uma longa história na região, ela ainda enfrenta desafios para se afirmar como uma área central nos

currículos escolares, sendo frequentemente marginalizada em relação a outras disciplinas.

A integração da educação midiática tem como objetivo não apenas desenvolver habilidades de consumo crítico de mídias, mas também capacitar os alunos a se tornarem criadores de conteúdo, um aspecto que ganhou destaque nos últimos anos, especialmente com a crescente influência das tecnologias digitais. Erstad (2010, pg. 24) ressalta que "the focus is then shifting from media education itself towards the broader issues of importance linked to the concept of media literacy," indicando uma evolução no entendimento das necessidades educacionais em um mundo cada vez mais mediado por tecnologias digitais.

No entanto, é importante reconhecer que a educação midiática não é uma panaceia. Como adverte Boyd (2018), "a alfabetização midiática, se mal implementada, pode inadvertidamente reforçar preconceitos existentes e aumentar o ceticismo em relação a todas as formas de autoridade, incluindo fontes legítimas de expertise". Isso ressalta a necessidade de abordagens nuançadas e reflexivas na implementação de programas de educação midiática.

O futuro da educação midiática reside em sua capacidade de se adaptar continuamente às mudanças tecnológicas e sociais, mantendo um foco firme em seus objetivos fundamentais de empoderamento crítico e participação ativa. Ao abordar os desafios emergentes e aproveitar as oportunidades apresentadas pelas novas tecnologias, a educação midiática pode continuar a desempenhar um papel vital na formação de sociedades mais informadas, críticas e democráticas no futuro.

O sucesso da educação midiática dependerá de sua capacidade de equilibrar o desenvolvimento de habilidades técnicas com a promoção de uma compreensão crítica profunda, preparando os indivíduos não apenas para consumir mídia de forma crítica, mas também para participar ativamente na criação de um ambiente midiático mais ético, inclusivo e democrático.

Em síntese, repensar a educação midiática à luz da diversidade de gramáticas comunicativas é um passo fundamental para a formação de sujeitos críticos, criativos e culturalmente sensíveis.

Ao ampliar o repertório simbólico dos estudantes e promover a leitura e produção em múltiplas linguagens, visuais, sonoras, verbais, analógicas e digitais,

essa abordagem rompe com visões tecnocêntricas e instrumentalizadas da mídia, resgatando sua dimensão política, estética e formativa.

Mais do que uma competência funcional, a educação sobre as mídias torna-se, assim, um exercício de cidadania cultural e epistêmica, capaz de fortalecer a autonomia, o diálogo e a justiça comunicativa em uma sociedade marcada pela complexidade informacional e pelas disputas por sentidos.

4.4 O PAPEL DA EDUCAÇÃO MIDIÁTICA NO COMBATE À DESINFORMAÇÃO

A educação midiática torna-se crucial não apenas para ensinar as pessoas a reconhecerem fake news, mas também para entenderem as dinâmicas econômicas e políticas que incentivam a disseminação da desinformação.

Essa compreensão crítica é necessária para que os cidadãos possam resistir à manipulação e participar de maneira informada e ativa nos processos democráticos.

Além disso, a abordagem ecológica da desinformação é fundamental para compreender a complexidade do problema. Como afirma Leda Gitahy (2020, s/p), "Existe um ecossistema que usa a desordem da informação em seu favor e a provoca ativamente. Ele é intencional, organizado e tem muito dinheiro." Esta perspectiva nos ajuda a entender a desinformação não como incidentes isolados, mas como parte de um sistema maior e interconectado.

A desinformação não deve ser compreendida como um desvio acidental ou como uma falha ocasional no sistema de comunicação, mas como um elemento estrutural do modelo informacional vigente.

Seu funcionamento está intimamente ligado à lógica das plataformas, que privilegiam o engajamento acima da veracidade, à dinâmica de monetização da atenção e à fragilidade das instituições democráticas em regular esse ambiente. Como observam Wardle e Derakhshan (2017), a desinformação se insere em um ciclo contínuo de retroalimentação, no qual os conteúdos enganosos são promovidos, amplificados e monetizados por sistemas algorítmicos que recompensam justamente aquilo que mais divide, provoca ou emociona.

Nesse contexto, ela deixa de ser um “ruído” informacional e passa a ser recurso funcional de um ecossistema que lucra com a polarização e a incerteza.

Trata-se, portanto, de um fenômeno sistemicamente produzido, sustentado por infraestruturas tecnológicas opacas, interesses econômicos transnacionais e contextos políticos que se beneficiam do caos informativo.

Reafirmar essa dimensão estrutural é essencial para que a educação midiática não se restrinja a estratégias de mitigação pontual, mas atue como uma prática crítica, voltada à transformação das condições que possibilitam a proliferação da desinformação em escala industrial.

Além da análise do ecossistema informacional, é necessário compreender a desinformação como parte de um projeto político e cultural mais amplo. A desinformação não apenas distorce fatos, mas reorganiza afetos, mobiliza ressentimentos e estrutura novas formas de pertencimento simbólico.

Nesse sentido, a desinformação opera como um discurso performativo que atravessa os sujeitos, influenciando suas percepções de verdade, autoridade e comunidade.

Como propõe Martín-Barbero (2004), é preciso deslocar o foco da mensagem para os processos de mediação, considerando as condições históricas, culturais e emocionais que tornam determinadas narrativas mais críveis ou ressonantes. A educação midiática, ao incorporar essa perspectiva, pode deixar de ser apenas uma prática de correção factual e passar a atuar como prática de escuta, diálogo e reconstrução do vínculo social.

A crescente polarização política e a proliferação de desinformação representam desafios significativos para as democracias contemporâneas. Neste contexto, a educação midiática emerge como uma ferramenta crucial para fortalecer a resiliência democrática.

A polarização política é frequentemente exacerbada por "câmaras de eco" online e algoritmos que reforçam visões preexistentes. A educação midiática pode desempenhar um papel crucial na ruptura desses padrões, expondo os indivíduos a uma diversidade de perspectivas e ensinando-os a avaliar criticamente diferentes fontes de informação.

Embora seja uma ferramenta poderosa para combater a desinformação e promover uma cidadania digital crítica, a educação midiática enfrenta uma série de desafios e limitações significativas.

Estes obstáculos abrangem desde barreiras estruturais e resistências culturais até tensões internas no campo e limitações inerentes à sua abordagem. Compreender esses desafios é crucial para desenvolver estratégias mais eficazes e realistas para a implementação e o avanço.

Um dos principais desafios enfrentados pela educação midiática é a resistência do sistema capitalista que se beneficia da desinformação. Como observa Zuboff (2019), o capitalismo de vigilância prospera com a manipulação de comportamentos e a exploração de dados pessoais.

Nesse contexto, as grandes corporações de tecnologia têm pouco incentivo para apoiar iniciativas que possam reduzir o engajamento dos usuários ou questionar suas práticas de coleta de dados.

Buckingham (2019) argumenta que "a educação midiática muitas vezes se encontra em conflito direto com os interesses comerciais das plataformas digitais, que lucram com o tempo e a atenção dos usuários". Esta tensão fundamental cria uma barreira significativa para a implementação generalizada de programas de educação midiática eficazes.

Além disso, há resistências culturais significativas. Em muitas sociedades, persiste uma cultura de desconfiança em relação à mídia e às instituições educacionais. Hobbs (2010) nota que a polarização política crescente tem levado muitos a rejeitar informações que não se alinham com suas crenças preexistentes, tornando o trabalho da educação midiática ainda mais desafiador.

As diferenças regionais e culturais na aplicação da educação midiática são outro desafio significativo. Livingstone e Helsper (2007) apontam que as desigualdades digitais refletem e podem exacerbar as desigualdades sociais existentes. Isso significa que os grupos mais vulneráveis e marginalizados, que mais se beneficiaram da educação midiática, muitas vezes são os que têm menos acesso a ela.

Buckingham (2012) enfatiza este ponto, argumentando que "no contexto das contínuas divisões digitais, as escolas deveriam desempenhar um papel fundamental na tentativa de nivelar as desigualdades de participação". No entanto, ele também reconhece que "a abordagem do 'hiato de participação' depende da discussão mais ampla das desigualdades: este hiato não desaparecerá com a simples ampliação do acesso à tecnologia".

Estas desigualdades estruturais representam um desafio significativo para a implementação equitativa da educação midiática, correndo o risco de reforçar as disparidades existentes em vez de mitigá-las.

Embora a abordagem crítica seja fundamental para a educação midiática, ela também tem suas limitações. Boyd (2018) adverte que a educação midiática, se mal implementada, pode inadvertidamente reforçar preconceitos existentes e aumentar o ceticismo em relação a todas as formas de autoridade, incluindo fontes legítimas de expertise.

Este é um risco particularmente relevante no contexto atual de desconfiança generalizada nas instituições e na expertise. A educação midiática deve, portanto, encontrar maneiras de promover o pensamento crítico sem cair em um relativismo extremo que possa minar a confiança em todas as formas de informação.

É nesse ponto que a educação midiática precisa articular a crítica com a responsabilidade epistêmica. A proposta de Paulo Freire (1987), centrada na conscientização, oferece um horizonte pedagógico que permite à educação midiática ultrapassar o simples treinamento técnico e alcançar uma formação ética, histórica e dialógica.

Educar para a mídia, nesse contexto, é educar para o reconhecimento das estruturas de opressão simbólica e para o exercício da liberdade com responsabilidade. O enfrentamento da desinformação exige, portanto, mais do que técnicas de checagem: requer a formação de sujeitos capazes de escutar, argumentar e dialogar, conscientes de sua inserção no mundo e da historicidade de seus posicionamentos.

A rápida evolução das tecnologias digitais apresenta outro desafio significativo para a educação midiática. Como observa Wardle (2020), a capacidade de criar desinformação convincente em escala usando IA representa uma ameaça significativa à integridade da informação e exige novas abordagens na educação midiática.

A constante emergência de novas plataformas, formatos e tecnologias torna difícil para os educadores manterem-se atualizados e desenvolverem currículos relevantes. Além disso, as habilidades necessárias para navegar criticamente no ambiente digital estão em constante mudança, exigindo uma abordagem flexível e adaptável à educação midiática.

A implementação eficaz da educação midiática requer recursos significativos, tanto em termos de tecnologia quanto de formação de educadores. No entanto, muitas instituições educacionais enfrentam restrições orçamentárias que limitam sua capacidade de investir adequadamente nesta área.

Além disso, há uma escassez de educadores adequadamente treinados em educação midiática. Hobbs (2010, pg. 09) argumenta que "investir na formação de professores é crucial para o sucesso da educação midiática, exigindo uma abordagem que combine conhecimento técnico com pedagogia crítica". No entanto, muitos sistemas educacionais ainda não priorizaram adequadamente este tipo de formação.

Outro desafio significativo é a dificuldade de avaliar e medir o impacto da educação midiática. Como observa Buckingham (2019, p.15), "os efeitos da educação midiática são frequentemente sutis e de longo prazo, tornando difícil demonstrar seu impacto imediato".

Esta dificuldade de mensuração pode levar a um subinvestimento em programas de educação midiática, especialmente em um ambiente educacional cada vez mais focado em resultados mensuráveis e de curto prazo.

Um aspecto fundamental é a importância do multilinguismo e da acessibilidade. Como destacado por Moore et al. (2022, p. 7), "Esforços para combater a desinformação devem incluir opções multilíngues para ajudar as pessoas a encontrar e navegar em fontes confiáveis de informação em seus idiomas nativos". Esta abordagem garante que as informações precisas sejam acessíveis a todos, independentemente de barreiras linguísticas.

Além disso, é crucial considerar o contexto cultural e histórico ao desenvolver estratégias de educação midiática. Moore et al. (2022, p. 8) enfatizam que

Abordagens para reduzir a confiança na desinformação, ao mesmo tempo em que constroem confiança em informações credíveis em comunidades de cor, devem reconhecer as razões para a desconfiança institucional em comunidades historicamente marginalizadas e empregar abordagens de mensagens que sejam sensíveis e empáticas às preocupações da comunidade.

Esta perspectiva reconhece que a desconfiança em instituições pode ter raízes históricas profundas, que precisam ser abordadas para que as intervenções sejam eficazes.

Embora a educação midiática seja frequentemente vista como uma solução chave para o problema da desinformação, é importante reconhecer suas limitações neste aspecto. Como argumenta Wardle (2019, p. 08), "a alfabetização midiática é essencial para combater a desinformação, mas deve ir além da simples verificação de fatos para incluir uma compreensão mais profunda de como e por que a desinformação se espalha".

No entanto, mesmo com uma compreensão profunda, os indivíduos ainda podem ser vulneráveis à desinformação devido a fatores psicológicos e emocionais. Lewandowsky et al. (2017) observam que "combater a desinformação requer uma compreensão das motivações psicológicas por trás da crença em informações falsas, incluindo vieses cognitivos e necessidades emocionais".

Além das dimensões psicológicas e emocionais, a desinformação atual também se articula com operações mais complexas e sofisticadas, que envolvem a manipulação da infraestrutura informacional em escala global.

A isso se soma o fenômeno da fraude informacional, conceito que ultrapassa o escopo da simples "fake news" ao designar estratégias organizadas que utilizam redes automatizadas, sites clonados e táticas de SEO (Search Engine Optimization) para simular legitimidade e manipular resultados de busca.

Conglomerados de mídia comercial, muitas vezes sob fachada jornalística, criam verdadeiras fazendas de conteúdo com centenas de domínios conectados entre si, gerando uma aparência de consenso e autoridade informativa. O objetivo é capturar a confiança algorítmica dos sistemas automatizados, direcionando o tráfego para páginas monetizadas ou politicamente enviesadas.

Essa prática revela o que pesquisadores como Jieun Shin (2023) caracterizam como informações híbridas, que combinam elementos de verdade com distorções deliberadas, misturando conteúdo automatizado com curadoria humana, a fim de contornar filtros de detecção e reforçar sua eficácia persuasiva.

O desafio da educação midiática, nesse cenário, é ensinar não apenas a avaliar a veracidade de uma informação isolada, mas a compreender a arquitetura de sua circulação, os interesses que a sustentam e os dispositivos técnicos que a impulsionam.

Essa compreensão ampliada da desinformação exige a adoção de uma visão ecológica, na qual a desinformação não é vista como um desvio isolado, mas como produto de um sistema complexo, interdependente e estruturalmente organizado.

Segundo Claire Wardle (2020), a desinformação deve ser entendida como parte de um ecossistema informacional disfuncional, onde atores políticos, plataformas digitais, influenciadores, usuários comuns e algoritmos interagem de forma contínua e estratégica. Nessa ecologia, os fluxos de informação não se organizam apenas em torno da verdade, mas em torno do engajamento, da monetização e da polarização.

Kate Starbird (2017) reforça essa abordagem ao afirmar que a desinformação funciona como um sistema adaptativo: seus produtores testam, replicam e refinam narrativas com base em métricas de audiência e reações emocionais. Essas dinâmicas mimetizam processos de seleção natural, onde os conteúdos mais virais, independentemente de sua veracidade, tendem a sobreviver e se propagar. Trata-se de uma lógica algorítmica que favorece a viralização do falso, do sensacional e do conspiratório – criando um ambiente saturado de meias-verdades, ruído e confusão deliberada.

Lewandowsky et al. (2017) também contribuem com essa perspectiva ao destacar que a desinformação não se sustenta apenas por falta de literacia, mas se beneficia de condições estruturais do ambiente digital, como bolhas informacionais, baixa transparência algorítmica e incentivos à polarização. Essas condições formam um ambiente fértil para a propagação de conteúdos manipuladores, tornando a simples verificação de fatos insuficiente para combater os efeitos corrosivos da desinformação.

Contudo, é necessário alertar para os limites das soluções tecnocráticas frequentemente propostas para o combate à desinformação. Como argumenta Evgeny Morozov (2013), o chamado solucionismo tecnológico tende a tratar problemas profundamente sociais e políticos como se fossem meramente técnicos, passíveis de resolução por meio de ferramentas automatizadas, como filtros algorítmicos, verificadores de fatos automatizados ou intervenções pontuais de moderação.

Embora muitas plataformas digitais apresentem iniciativas educativas sob o rótulo de “alfabetização midiática”, essas ações frequentemente reproduzem um

modelo instrumental de formação que pouco contribui para a emancipação crítica dos sujeitos.

Em geral, essas iniciativas se limitam a ensinar boas práticas de navegação, a reconhecer selos de verificação e a identificar conteúdos marcados como enganosos, sem jamais abordar as estruturas algorítmicas, os interesses econômicos e os regimes de visibilidade que definem o que circula como “informação” na rede.

Ao reduzir a educação midiática a um conjunto de orientações operacionais, as plataformas operam segundo uma lógica de responsabilização individual do usuário, deslocando o foco do problema para suas supostas “falhas cognitivas” ou “vulnerabilidades emocionais”.

Esse tipo de formação técnica não questiona a arquitetura das plataformas nem os mecanismos que sustentam a economia da desinformação. Pelo contrário, ela naturaliza a ideia de que a responsabilização pelo caos informacional recai sobre os usuários desatentos ou mal-informados, sem considerar os modelos de negócios que lucram com a viralização do engano e da polarização.

Como observa Morozov (2013), essa resposta tecnocrática, típica do solucionismo digital, tende a apaziguar as tensões sociais com promessas de eficiência algorítmica, ao mesmo tempo em que protege os interesses corporativos que estruturam o ambiente digital.

Trata-se, portanto, de um modelo de formação que não emancipa, mas que adestra: em vez de formar sujeitos conscientes de seu papel no espaço público digital, forma usuários disciplinados, treinados para operar segundo parâmetros definidos por quem detém o controle da infraestrutura.

O resultado é uma educação midiática despolitizada, esvaziada de crítica e desvinculada dos projetos democráticos de transformação social. Para resistir a essa tendência, é preciso reivindicar uma formação que vá além do funcionalismo e da prevenção comportamental, articulando técnica, cultura e política como dimensões indissociáveis do ato educativo.

Essa lógica ignora as causas estruturais da desinformação e reduz a educação midiática a um mecanismo reativo, baseado em checklists e respostas rápidas. A dependência excessiva do fact-checking como única estratégia crítica também pode produzir um efeito colateral: o de transformar o debate público em uma disputa sobre

microverdades, sem tocar nas narrativas mais amplas que sustentam o discurso desinformativo.

Assim, é fundamental que a educação midiática vá além da correção factual e se constitua como um campo formativo que ensina os sujeitos a interpretar contextos, identificar estruturas de poder e compreender os efeitos sociais e simbólicos da informação.

Nesse sentido, o conceito de semiformação, desenvolvido por Adorno (2003), torna-se especialmente relevante. A semiformação se refere à aquisição de saberes desconectados da totalidade social, assimilados sem reflexão crítica ou historicidade. A desinformação encontra terreno fértil justamente nessa semiformação: ela floresce quando o conhecimento é fragmentado, emocionalizado e descolado das estruturas históricas de sentido.

A educação midiática, ao se colocar como prática crítica e cultural, precisa combater a semiformação, promovendo uma pedagogia da totalidade, isto é, uma formação que articule saber, historicidade e engajamento político.

Com base nessa visão ecológica, a educação midiática deve atuar não como uma vacina pontual contra o “vírus da mentira”, mas como um processo formativo permanente e sistêmico, que ajude os sujeitos a compreenderem os circuitos complexos de produção, circulação e recepção da informação. Isso significa incluir no currículo o estudo das plataformas como ecossistemas técnicos e comerciais, a crítica ao design persuasivo, a análise dos incentivos algorítmicos e a desnaturalização da lógica do engajamento.

Como destaca a própria UNESCO (2021), essas práticas podem configurar verdadeiras ameaças híbridas à democracia, uma vez que se apresentam sob a forma de informação jornalística, mas operam como mecanismo de desinformação estruturada.

A sofisticação tecnológica envolvida, como o uso de redes de bots, compra de engajamento, manipulação de indexadores e uso de IA generativa, exige que a educação midiática se torne também uma educação infraestrutural, voltada para desvelar os bastidores dos sistemas digitais e as formas como algoritmos, métricas e modelos de recomendação moldam o que aparece como “visível” e “legítimo” no ambiente online.

Portanto, a luta contra a desinformação exige uma mudança de perspectiva: não se trata apenas de verificar a verdade de conteúdos específicos, mas de desnaturalizar os modos pelos quais a informação é produzida, distribuída e legitimada no ambiente digital.

A educação midiática, nesse sentido, deve atuar também como crítica da técnica, tal como propõem autores da Teoria Crítica, ao evidenciar que os sistemas informacionais contemporâneos não são neutros, mas configurados por interesses econômicos, lógicas de vigilância e estruturas de poder político e cultural.

Por fim, é importante considerar as críticas mais fundamentais à educação midiática. Alguns questionam até que ponto a educação midiática pode realmente combater a desinformação dentro da lógica do capitalismo tardio. Críticos argumentam que, sem mudanças estruturais mais amplas nos sistemas de mídia e nas estruturas econômicas, a educação midiática pode ter um impacto limitado.

Além disso, há preocupações sobre o potencial da educação midiática para inadvertidamente promover uma visão excessivamente cínica ou desconfiada da mídia. Encontrar um equilíbrio entre promover o pensamento crítico e manter a confiança em instituições democráticas e fontes de informação confiáveis é um desafio contínuo.

No entanto, o que se observa é que a educação midiática pode desempenhar um papel crucial no combate à desinformação e à polarização política. Como observa Wardle (2019), "a alfabetização midiática é essencial para combater a desinformação, mas deve ir além da simples verificação de fatos para incluir uma compreensão mais profunda de como e por que a desinformação se espalha".

Ao promover uma compreensão mais profunda dos mecanismos de produção e disseminação de informações, a educação midiática pode ajudar a construir sociedades mais resilientes à manipulação e ao extremismo.

Nesse sentido, o conceito de semiformação, desenvolvido por Adorno (2003), torna-se especialmente relevante. A semiformação se refere à aquisição de saberes desconectados da totalidade social, assimilados sem reflexão crítica ou historicidade.

A educação midiática, ao se colocar como prática crítica e cultural, precisa combater a semiformação, visando uma formação que articule saber, historicidade e engajamento ético-político.

4.5 EDUCAÇÃO MIDIÁTICA SOB A LUZ DA TEORIA CRÍTICA

Nas últimas décadas, a educação midiática foi mobilizada como resposta pedagógica às transformações no ecossistema informacional digital. No entanto, apesar das boas intenções e de algumas experiências relevantes, ela não conseguiu conter a ascensão da desinformação, da vigilância algorítmica e da erosão do espaço público.

Sua apropriação institucional, marcada por abordagens tecnicistas e neutralizantes, contribuiu para a diluição de sua potência crítica. Reduzida muitas vezes a um conjunto de habilidades operacionais ou estratégias comportamentais para “uso seguro das mídias”, a educação midiática acabou por se tornar, em muitos contextos, cúmplice da lógica que deveria interrogar: a lógica da mercantilização da atenção, da fragmentação da experiência e da reprodução automatizada da cultura.

No entanto, é fundamental distinguir entre uma educação funcional, que visa capacitar os sujeitos a operar tecnologias e consumir informações de modo eficiente, e uma formação crítica, que busca desnaturalizar os processos midiáticos, promover a reflexão histórica e fortalecer a autonomia intelectual.

Da mesma forma, é necessário opor-se à educação técnica, voltada para a adaptação dos indivíduos às exigências do mercado e das plataformas, em favor de uma educação emancipatória, que almeja a formação de sujeitos capazes de resistir à dominação simbólica e intervir criticamente no mundo.

A partir dessa distinção, este subcapítulo propõe uma reatualização da educação midiática à luz da Teoria Crítica, evidenciando seus limites, contradições e potenciais diante da lógica digital contemporânea. Uma abordagem que não dissocia mídia e poder, forma e conteúdo, técnica e ideologia.

Trata-se de compreender a mídia digital não apenas como ferramenta, mas como forma social totalizante, um aparato simbólico, técnico e econômico que modela a subjetividade, condiciona o pensamento e organiza os afetos.

A educação midiática, nesse horizonte, precisa abandonar qualquer pretensão de neutralidade para se afirmar como prática contra-hegemônica, voltada à crítica da

forma, à reconstrução da historicidade e à formação de sujeitos capazes de resistir à captura algorítmica da atenção e do sentido.

Para Adorno e Horkheimer (1985), o esclarecimento, longe de se realizar plenamente como emancipação, converte-se em instrumento de controle quando submetido à lógica da instrumentalização total da razão. A indústria cultural, ao padronizar conteúdos e formatar consciências, representa essa racionalidade regressiva, que transforma a cultura em mercadoria e o sujeito em consumidor passivo de significados previamente codificados.

Transposta para o ambiente digital, essa crítica revela-se ainda mais atual. O ciclo de produção e recepção nas redes não apenas repete a homogeneização denunciada pela Teoria Crítica, mas a intensifica por meio da personalização algorítmica, da economia da atenção e da gamificação da experiência.

O que se apresenta como liberdade de escolha e autonomia comunicativa é, muitas vezes, a internalização de padrões normativos impostos por sistemas opacos de recomendação.

Assim, a educação midiática que se restringe à aprendizagem funcional, saber usar ferramentas, reconhecer fake news, evitar riscos, corre o risco de reproduzir o que Adorno chamou de *formação danificada*: um tipo de educação que adapta os indivíduos às exigências do sistema, sem capacitá-los a questioná-lo.

Não há sentido para a educação na sociedade burguesa senão o resultante da crítica e da resistência à sociedade vigente responsável pela desumanização. A educação crítica é tendencialmente subversiva. É preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não-idêntico, o diferenciado. (MAAR, 2021, p. 28)

A reflexão de Leo Maar, ao afirmar que “a educação crítica é tendencialmente subversiva”, destaca um ponto central da Teoria Crítica: a negação de toda pedagogia que se limite à adaptação técnica dos sujeitos à ordem vigente.

Trata-se de um processo educativo que acumula saberes sem promover reflexão, historicidade ou autonomia crítica. Quando reduzida à lógica da eficiência, do “uso consciente das ferramentas” e da mera detecção de ameaças, a educação midiática deixa de ser um instrumento de emancipação e passa a funcionar como parte integrante do sistema tecnocrático que pretende questionar.

É nesse ponto que a educação midiática deve se reinventar como pedagogia da negatividade, resgatando a tensão dialética entre cultura e emancipação. Tal perspectiva exige não apenas ensinar os sujeitos a “navegar com segurança” no ambiente digital, mas desnaturalizar suas estruturas, seus modos de funcionamento e suas promessas.

Significa, em última instância, enfrentar a “falsa reconciliação” promovida pelas plataformas, essa ilusão de participação plena, de expressão ilimitada, de acesso irrestrito, com a consciência de que, sob tais promessas, opera uma racionalidade que esvazia a experiência, encurta o tempo e impede a formação de pensamento complexo.

Vimos que a "indústria cultural" é a cultura totalmente convertida em mercadoria, no plano da totalização da estrutura da mercadoria na formação social, inclusive no plano das próprias necessidades sensíveis a que correspondem os valores de uso dos bens na sociedade de consumo. O esclarecimento como consciência de si, como autoconscientização, já vimos anteriormente, é condicionado culturalmente e, nos termos da indústria cultural, limita-se a uma "semiformação", a uma falsa experiência restrita ao caráter afirmativo, ao que resulta da satisfação provocada pelo consumo dos bens culturais. Esta é uma satisfação real, ela corresponde a interesses objetivos, representa uma determinada satisfação concreta dos sentidos. Mas é uma satisfação que trava as possibilidades da experiência formativa, provoca uma regressão de sentidos como a audição (MAAR, 2021, p. 23-24)

A desinformação, nesse contexto, não é um desvio do sistema, mas uma engrenagem funcional à lógica da indústria cultural. Conforme formulado por Adorno e Horkheimer (1985), a indústria cultural produz sentidos padronizados que se disfarçam de pluralidade. Ela entretém enquanto disciplina, oferece escolhas enquanto estreita possibilidades, e simula liberdade enquanto reforça a submissão.

Esse caráter ambivalente da cultura é o que Adorno descreve como seu “duplo caráter”, surgido “do antagonismo social não conciliado que a cultura quer resolver, mas que demanda um poder que, como simples cultura, não possui” (ADORNO, 2010, p. 11). A cultura, assim, tensiona-se entre emancipação e dominação, sendo necessário compreendê-la em sua ambiguidade estrutural.

Ao se apropriar das linguagens da cultura para fins de lucro e conformismo, ela bloqueia o potencial crítico da arte e da comunicação, transformando-os em mercadoria e propaganda.

Marcuse (1964) expandiu essa crítica (1964), argumentando que:

A racionalidade tecnológica revela seu caráter político ao se tornar o grande veículo de melhor dominação, criando um universo verdadeiramente totalitário no qual sociedade e natureza, corpo e mente são mantidos num estado de permanente mobilização para a defesa desse universo" (Marcuse, 1964, p. 18).

Esta perspectiva é particularmente relevante no contexto do capitalismo de vigilância, onde a tecnologia é utilizada para moldar comportamentos e preferências.

David Buckingham, enfatiza a necessidade de ir além da análise de conteúdo: "Precisamos considerar não apenas o que as mídias digitais representam ou significam, mas também como elas funcionam economicamente, e como são produzidas e reguladas" (Buckingham, 2019, p. 14). Esta abordagem alinha-se com a preocupação da teoria crítica em desvelar as estruturas de poder subjacentes aos fenômenos culturais.

É importante notar, contudo, que a educação midiática contemporânea também diverge em alguns aspectos da visão mais pessimista de Adorno e Horkheimer. Henry Jenkins, por exemplo, argumenta que: "as novas mídias oferecem oportunidades para a participação ativa e a criação de conteúdo, potencialmente desafiando as estruturas de poder existentes" (Jenkins, 2009, p. 290).

Esta perspectiva mais otimista não nega os perigos identificados pela teoria crítica, mas reconhece o potencial emancipatório das novas tecnologias quando abordadas criticamente. O desafio contínuo é manter o equilíbrio entre a crítica necessária e o reconhecimento do potencial transformador das mídias digitais, sempre com o objetivo de promover uma sociedade mais democrática e justa.

Essa lógica permanece operante no ecossistema digital, mas de forma ainda mais sofisticada: a desinformação tornou-se uma das formas mais lucrativas de conteúdo, precisamente porque mobiliza emoções intensas, reforça crenças prévias e gera alto engajamento. Trata-se de uma racionalidade técnica a serviço do irracional, o mesmo movimento que os frankfurtianos denunciavam na regressão da consciência sob a cultura de massas.

Ao invés de promover o esclarecimento, o sistema informacional atual, moldado por plataformas, métricas e algoritmos, reforça o obscurecimento, recodificando o mito sob a forma da viralidade.

Como nos advertiu a *Dialética do Esclarecimento*, a razão, quando subsumida à lógica da dominação, converte-se em seu oposto: "o esclarecimento regride a

mitologia" (Adorno & Horkheimer, 1985, p. 16). A desinformação viral não é, portanto, uma falha do sistema, mas o seu sintoma mais puro: conteúdo que se vale da forma democrática para fins regressivos, reforçando estigmas, naturalizando inverdades e dissolvendo o espaço público.

A educação midiática, nesse cenário, não pode ser apenas uma instância corretiva, voltada à filtragem de dados ou ao treinamento técnico. Ela deve assumir seu papel como contracultura, como projeto pedagógico voltado à negatividade, no sentido adorniano do termo, questionando os automatismos, desmontando os simulacros e reconstituindo o vínculo entre razão e emancipação.

Enfrentar a desinformação é, assim, enfrentar o sistema que a gera, sustentado por interesses econômicos, estruturas tecnológicas e dispositivos simbólicos de reprodução da alienação.

Essa compreensão crítica da desinformação como fenômeno estruturante da indústria cultural impõe uma reavaliação profunda do papel da educação diante do cenário atual.

Para Adorno, a verdadeira educação jamais poderia ser meramente adaptativa; ao contrário, deveria possibilitar o distanciamento crítico e a formação de sujeitos capazes de resistir às imposições do mundo administrado. No entanto, a educação midiática frequentemente tem sido cooptada por uma lógica tecnicista e instrumental, que prioriza habilidades operacionais e competências mensuráveis em detrimento da formação cultural ampla, ética e reflexiva.

Atualmente a ciência se converteu para seus adeptos em uma nova forma de heteronomia, de um modo que chega a provocar arrepios. As pessoas acreditam estar salvas quando se orientam conforme regras científicas, obedecem a um ritual científico, se cercam de ciência. A aprovação científica converte-se em substituto da reflexão intelectual do fático, de que a ciência deveria se constituir (ADORNO, 2021, p.75)

Embora Adorno se refira diretamente à ciência, sua crítica se aplica com força à educação midiática que se limita à adesão a protocolos de uso e reconhecimento de desinformação, como se o domínio de ferramentas ou a checagem de fatos pudessem, por si só, garantir uma formação crítica.

Quando a educação midiática se transforma em um conjunto de *boas práticas*, identificar fontes confiáveis, usar ferramentas de verificação, distinguir verdade de falsidade, ela corre o risco de converter-se em mais um “ritual científico”, no sentido

adorniano: um procedimento automatizado, desprovido de reflexão sobre as condições que o tornam necessário.

Nesse modelo, o sujeito é treinado para seguir regras, mas não é instigado a compreender o funcionamento da mídia como indústria cultural, sua imbricação com o poder, e os modos pelos quais molda afetos, tempo e percepção. A crítica adorniana nos alerta, portanto, para o perigo de que a educação midiática, ao abdicar do pensamento dialético, acabe funcionando como mecanismo de conformismo, e não de emancipação.

Essa educação funcional, centrada no desempenho e na adaptação à lógica das plataformas, acaba por repetir o mesmo modelo que a Teoria Crítica denuncia: aquele que transforma a escola num prolongamento da racionalidade técnica dominante, treinando os sujeitos para operar dentro do sistema, e não para questioná-lo.

Adorno alerta que “a adaptação não ultrapassa a sociedade, que se mantém cegamente restrita. [...] O próprio espírito converte-se em fetiche, em superioridade do meio organizado universal sobre todo fim racional” (ADORNO, 2010, p. 12). Assim, a educação adaptativa perpetua a lógica da dominação ao reconfigurar a racionalidade como mera eficiência sistêmica.

Como observou Adorno:

Os sintomas de colapso da formação cultural que se fazem observar por toda parte, mesmo no estrato das pessoas cultas, não se esgotam com as insuficiências do sistema e dos métodos da educação, sob a crítica de sucessivas gerações (ADORNO, 2010, p. 8).

A crise, portanto, não se limita a falhas pedagógicas, mas revela um esgotamento estrutural da própria ideia de formação em um contexto de reificação generalizada.

Ao ensinar apenas “como usar” as mídias de forma eficiente, perde-se a oportunidade de perguntar por que e para quem as mídias operam da maneira como operam.

A ênfase excessiva na literacia midiática como conjunto de “soft skills” ou de “competências digitais” alinha-se com as exigências de um mercado que busca sujeitos performáticos, mas não necessariamente críticos.

O resultado é o que Adorno chamou de *semiformação*, uma educação que acumula conteúdos e técnicas, mas dissociados da totalidade histórica e social,

impedindo a emergência de um pensamento dialético. O autor afirma que a semiformação não é um conceito ontológico:

Os ideais são um conglomerado de noções ideológicas que se interpõem entre os sujeitos e a realidade, e filtram-na. Estão de tal modo carregadas afetivamente que a ratio não pode desalojá-las aleatoriamente. E a semiformação une-as. A não cultura, como mera ingenuidade e simples ignorância, permitia uma relação imediata com os objetos e, em virtude do potencial de ceticismo, engenho e ironia - qualidades que se desenvolvem naqueles não inteiramente domesticados -, podia elevá-los à consciência crítica. Eis aí algo fora do alcance da semiformação cultural. Entre as condições sociais para a formação encontrava-se, entre outras, de um modo essencial, a tradição, que, segundo a doutrina de Sombart e Max Weber, é uma tradição pré-burguesa inconciliável com a racionalidade burguesa. No entanto, a perda da tradição, como efeito do desencantamento do mundo, resultou num estado de carência de imagens e formas, em uma devastação do espírito que se apressa em ser apenas um meio, o que é, de antemão, incompatível com a formação. (ADORNO, 2010, p. 19)

Nesse sentido, a educação midiática corre o risco de produzir sujeitos adaptados, mas não emancipados; treinados para identificar fake news, mas não para compreender a lógica que as gera; alfabetizados digitalmente, mas silenciosos frente às estruturas de dominação que organizam o mundo.

A crítica da Teoria Crítica, portanto, não é à técnica em si, mas à subordinação da educação à lógica técnica, à sua captura por uma racionalidade instrumental que esvazia o potencial formativo do conhecimento. Recuperar uma educação midiática crítica é retomar o papel da escola como espaço de negatividade, de questionamento, de formação cultural, não de adestramento para operar interfaces, mas de reflexão profunda sobre os sentidos, os contextos e as implicações políticas da informação.

Dentro dessa racionalidade tecnicista, emerge ainda um segundo nível de preocupação: os efeitos subjetivos da cultura digital sobre os processos de aprendizagem, a atenção e a temporalidade. O ambiente informacional contemporâneo, marcado pela lógica da velocidade, da fragmentação e da atualização constante, afeta diretamente as condições para a formação de um pensamento complexo, contínuo e reflexivo.

A fragmentação da atenção, como bem diagnosticam autores como Nicholas Carr (2011) e Yves Citton (2014), compromete a capacidade de concentração prolongada e de elaboração crítica. Carr observa que a exposição constante a conteúdos breves, links hipertextuais e notificações leva a um estado de “atenção

superficial permanente”, no qual o cérebro privilegia a velocidade de resposta em detrimento da profundidade.

Citton, por sua vez, propõe pensar a atenção como um campo de disputa política: num contexto em que todas as plataformas competem por atenção, ela torna-se o recurso mais precioso, e mais vulnerável à captura.

Essa economia da atenção, profundamente vinculada à lógica algorítmica das plataformas, repercute diretamente na educação, empobrecendo o tempo da escuta, da leitura e da elaboração. A escola, pressionada a se atualizar, muitas vezes tenta “modernizar-se” imitando o ritmo das redes sociais, adotando metodologias gamificadas ou conteúdos fragmentados que reforçam, em vez de criticar, a lógica dominante.

Ao lado disso, opera uma lógica de consumo superficial, fortemente analisada por autores como Shoshana Zuboff (2020) e Tim Wu (2016). A cultura digital, moldada por algoritmos de recomendação e métricas de engajamento, induz o consumo rápido e descartável de informações, na forma de conteúdos virais, memes, reels e lives.

A informação transforma-se em mercadoria efêmera, e o conhecimento perde densidade ao ser submetido às exigências da performance e da visibilidade. Trata-se de uma mediação estética que esvazia a experiência formativa, pois desloca o sujeito do processo reflexivo e o coloca numa posição de consumo passivo e compulsivo.

Essa dinâmica reforça, por fim, o que Jameson chamou de perda da historicidade, uma incapacidade crescente de situar eventos em sua totalidade histórica e social, resultando em um presente contínuo, repetitivo e despolitizado. Nas redes sociais, tudo é urgente, tudo é atual, tudo exige resposta imediata. Walter Benjamin, já em meados do século XX, havia alertado para esse esvaziamento da experiência no contexto da modernidade técnica, onde a narrativa reflexiva e compartilhada cede lugar à informação fragmentada e sem aura.

Esse novo regime de temporalidade atua como um impedimento à formação crítica. A educação, ao aderir sem mediação à cultura digital, tende a se afastar da sua missão formadora e emancipadora, abandonando a reflexão em favor da atualização, o pensamento em favor da reação, e o diálogo em favor da aceleração.

Portanto, integrar a Teoria Crítica à educação midiática significa denunciar a transformação da escola em reprodutora da lógica digital e reabrir o espaço para a experiência profunda, lenta e dialógica, aquela que permite a reconstrução da subjetividade, do pensamento crítico e do tempo histórico.

Contra a pedagogia da dispersão e da adaptação, propõe-se aqui uma educação midiática antiprodutivista, anticolonial e antidogmática, voltada à formação de sujeitos que saibam dizer “não” à lógica da instrumentalização total da vida.

A crítica de Adorno à educação não se limita à denúncia da tecnificação do ensino, mas atinge seu cerne: a ruptura entre formação e emancipação. Esse princípio contrapõe-se frontalmente à lógica dominante, na qual a educação é pensada como mera adaptação funcional às exigências do sistema produtivo.

Para Adorno, a educação não deve formar sujeitos para operarem eficientemente dentro de um mundo alienado, mas para resistirem a ele. A racionalidade instrumental, ao transformar a formação em treinamento, esvazia a possibilidade de reflexão crítica e apropriação subjetiva do mundo. Como ele destaca, a semiformação é justamente essa aparência de cultura que não gera pensamento autônomo, mas sim conformismo e adaptação.

Na sociedade administrada, a formação perde sua capacidade de mediação dialética entre sujeito e objeto, dissolvendo-se em instruções fragmentadas, orientadas à performance. A técnica educativa é isolada da historicidade e da totalidade social. A educação tecnicista, nesse contexto, não é neutra: ela reifica o processo de aprendizagem e participa da lógica de dominação ao promover a interiorização da ideologia dominante sob o disfarce de competência e eficácia.

O problema, portanto, não é apenas a carência de conteúdos críticos, mas a própria forma como o processo educativo é organizado: fragmentado, acelerado, funcionalizado. Como aponta Adorno, não há verdadeira experiência formativa sem tempo, mediação e memória histórica. A educação emancipatória exige exatamente o oposto da cultura de performance e do consumo rápido de saberes, exige a lentidão do pensamento, a tensão do confronto com o outro, a abertura à experiência estética e a disposição para elaborar o passado como crítica do presente.

Para isto se exige tempo de mediação e continuidade, em oposição ao imediatismo e fragmentação da racionalidade formal coisificada, da identidade nos termos da indústria cultural. Assim, a experiência formativa pressupõe uma aptidão cuja ausência caracterizaria a atualidade ainda mais

do que a própria falta de conteúdo formativo. Para Adorno, o travamento da experiência deve-se à repressão do diferenciado em prol da uniformização da sociedade administrada, e à repressão do processo em prol do resultado, falsamente independente, isolado. Estas seriam, como já se viu, as características da 'semiformação' (MAAR, 2021, p. 27).

Por isso, retomar a Teoria Crítica como fundamento da educação midiática significa reatar os vínculos entre experiência, formação e resistência. Exige compreender que toda educação técnica ou digital que ignore os mecanismos de dominação simbólica e econômica apenas reforça a barbárie que deveria combater. E, nesse sentido, como Adorno insiste, "a educação contra a barbárie deve ser uma educação que se negue a aceitar o mundo como ele é"

Adorno (2021) aprofunda sua reflexão sobre a falência dos modelos formativos adaptativos. Em vez de formar sujeitos autônomos e reflexivos, tais modelos produzem uma "consciência reificada", que se limita a repetir fórmulas, dominar conteúdos e operar instrumentos técnicos sem compreender as estruturas sociais e históricas que os condicionam.

Esse tipo de formação, ou semiformação é, para Adorno, não apenas insuficiente, mas cúmplice de processos de dominação. Trata-se de uma educação que, ao se recusar a entrar em contato com a negatividade e com a história, abdica de seu potencial emancipador e se transforma em agente da barbárie silenciosa.

No contexto da educação midiática, essa crítica assume uma urgência ainda maior. A proliferação de programas educacionais voltados ao "uso consciente da internet" ou ao "domínio das novas tecnologias" frequentemente mantém intactas as estruturas ideológicas que sustentam o sistema digital.

Como alertava Adorno, não basta esclarecer o indivíduo sobre os conteúdos da mídia: é preciso desvelar a forma social em que essa mídia está inserida, os mecanismos de controle simbólico que ela opera, e as implicações dessa lógica sobre o tempo, a atenção e a subjetividade. Sem esse movimento reflexivo, a educação midiática corre o risco de reforçar exatamente o tipo de conformismo que ela deveria combater.

Para Adorno (2021), a exigência fundamental da educação é que Auschwitz não se repita, pois "a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram essa regressão" (p. 129). Essa advertência ultrapassa o âmbito da memória histórica e exige uma educação que forme sujeitos

capazes de pensar contra si mesmos, de resistir ao automatismo da identificação imediata e de sustentar a dúvida como princípio ético.

No contexto contemporâneo, essa tarefa se torna ainda mais urgente diante dos sistemas de desinformação, que operam justamente pela exploração da identificação acrítica, da manipulação emocional e da naturalização de discursos regressivos. Combater a desinformação, portanto, não é apenas uma questão técnica, mas uma exigência ética: é preciso educar para a resistência, para a dúvida crítica e para a desconstrução das formas contemporâneas de barbárie simbólica.

E isso implica em desenvolver uma consciência crítica sensível à dor do outro, atenta aos mecanismos de exclusão, e resistente à desumanização operada tanto pelas ideologias quanto pelas indústrias culturais. Nesse sentido, a mídia, e particularmente as redes digitais, deve ser ensinada não como ferramenta a ser dominada, mas como campo de disputa simbólica, espaço de manipulação e, ao mesmo tempo, possibilidade de resistência.

A televisão, analisada por Adorno com ceticismo e rigor, pode hoje ser substituída pelas plataformas digitais, que cumprem a mesma função de modelar afetos, direcionar o desejo e bloquear a reflexão.

A crítica permanece atual: ensinar a ver televisão, como dizia Adorno, é hoje ensinar a ver TikTok, Instagram, YouTube e suas narrativas dominantes sem cair em sua lógica de sedução.

Trata-se de ensinar o desvio, a pausa, a hesitação, gestos que rompem com a temporalidade acelerada e com o consumo imediato. Em uma cultura que estimula a dispersão, a velocidade e o produtivismo, a educação crítica deve reivindicar o tempo lento do pensamento e o espaço da negatividade como condição de emancipação.

Essa exigência de resgatar o tempo do pensamento torna-se ainda mais premente diante da lógica temporal imposta pelas mídias digitais. Como observa Nicholas Carr (2011), a arquitetura das plataformas digitais favorece uma experiência de leitura descontínua, intermitente e constantemente interrompida.

A atenção é sequestrada por notificações, hiperlinks, janelas simultâneas e fluxos infinitos de conteúdo, inibindo a construção de uma consciência profunda e reflexiva. Essa reorganização sensorial não afeta apenas o modo como se consome

informação, mas incide diretamente sobre o modo como se aprende, se memoriza e se pensa.

Yves Citton (2014), ao discutir a “economia da atenção”, alerta para o risco de uma pedagogia que apenas responda à lógica do engajamento rápido, convertendo o aprendizado em estímulo constante, em uma “pedagogia da distração”.

Nesse cenário, a educação passa a competir com os aplicativos pelo tempo do aluno, ao invés de protegê-lo das forças que diluem sua atenção. Em vez de formar sujeitos atentos, forma-se um “eu pulsional”, hipervigilante e esgotado, incapaz de sustentar a concentração e de elaborar experiências complexas.

Essa ruptura com o tempo reflexivo é também, como aponta Walter Benjamin (1987), uma ruptura com a experiência. O narrador tradicional, capaz de transmitir saberes por meio da elaboração simbólica e do tempo partilhado, é substituído por sistemas de informação imediatista, que fragmentam os acontecimentos e os esvaziam de sentido.

Em sua crítica à modernidade, Benjamin já antecipava o empobrecimento da vivência causado pela aceleração da vida cotidiana, um fenômeno hoje amplificado pelas redes digitais, onde a aceleração não apenas desorganiza o tempo, mas também a memória, a escuta e a alteridade.

Jameson (1991) aprofunda essa crítica ao mostrar como a cultura pós-moderna promove uma experiência de presentismo radical, marcada pela perda da historicidade. A lógica midiática contemporânea opera por montagens descontínuas, sem passado nem futuro, criando um tempo perpétuo de atualização. Essa temporalidade fragmentada impede a formação de uma consciência histórica e, portanto, de uma consciência crítica. O sujeito se vê aprisionado em um eterno “scroll”, anestesiado por imagens e distrações, privado de qualquer horizonte de transformação.

Todos esses elementos convergem a *semiformação* (Adorno): o acúmulo de saberes sem enraizamento temporal, histórico ou crítico. Uma educação midiática que ignore essa crítica torna-se ela mesma parte da engrenagem da desinformação, reproduzindo a lógica da fragmentação e da adaptação.

É por isso que a Teoria Crítica insiste em uma pedagogia da totalidade, uma formação que resgate o tempo da reflexão, o trabalho da memória e a negatividade como condição para a autonomia.

Ao invés de adaptar-se à lógica das plataformas, a educação midiática deve oferecer resistência a ela. Isso significa proteger os espaços de lentidão, de silêncio, de leitura profunda. Significa recusar a equivalência entre atenção e cliques, entre engajamento e aprendizado. Significa, sobretudo, recusar que a escola se transforme em extensão do feed.

É fundamental reconhecer e reafirmar que nem toda educação midiática é, por definição, crítica ou emancipadora. A simples presença de conteúdos sobre mídia nos currículos escolares ou o uso de tecnologias digitais em sala de aula não garantem uma abordagem transformadora.

Ao contrário, sem um alicerce teórico sólido e um compromisso explícito com a crítica social, a educação midiática corre o risco de ser assimilada pela mesma lógica mercantil e tecnocrática que deveria contestar.

A lógica digital contemporânea, ao se estruturar em torno de plataformas que privilegiam a velocidade, o engajamento e a performance, impacta diretamente as condições de possibilidade da experiência formativa.

Em vez de favorecer a elaboração crítica, a cultura das redes sociais promove um ambiente marcado pela fragmentação da atenção, em que o sujeito é constantemente interrompido, estimulado e distraído. Nicholas Carr (2011) alerta para os efeitos dessa nova ecologia cognitiva, observando que os ambientes digitais, ao recompensarem cliques e estímulos imediatos, corroem a capacidade de leitura profunda, concentração e pensamento sequencial.

Nessa mesma linha, Yves Citton (2014) propõe uma crítica à “economia da atenção”, denunciando que o valor da atenção foi sequestrado por mecanismos de captura algorítmica, que transformam nossa atenção em moeda de troca e nos afastam das práticas de escuta, espera e elaboração.

A esse quadro soma-se uma lógica de consumo superficial da informação, na qual a mediação da experiência pelo digital é orientada por métricas, rankings e tendências.

Autoras como Shoshana Zuboff (2020) e Tim Wu (2016) denunciam que o capitalismo de vigilância se apoia na produção de dados derivados de nossas interações mais banais, promovendo um modelo de comunicação que reduz o conteúdo a insumos para a extração de valor.

O resultado é uma pedagogia implícita da aceleração e da obsolescência: aprender passa a significar consumir conteúdos fragmentados, acumulá-los rapidamente e descartá-los sem reflexão, uma forma paradigmática de semiformação.

Os saberes assim adquiridos não são integrados à experiência subjetiva nem relacionados à totalidade social; eles circulam como mercadorias simbólicas, prontas para serem mobilizadas de forma instrumental, mas desprovidas de densidade crítica.

Adorno enfatiza que “a ideia de cultura não pode ser sagrada, o que a reforçaria como semiformação, pois a formação nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva” (ADORNO, 2010, p. 9). A cultura, portanto, só se torna formativa se internalizada de forma crítica, e não quando transformada em objeto de reverência ou fetiche.

A educação midiática, quando se conforma a essas lógicas, abandona sua vocação crítica e emancipadora e passa a operar como uma instância de conformação tecnossocial. Para retomar sua dimensão transformadora, ela precisa se contrapor à cultura da instantaneidade e da distração, afirmando o valor do tempo lento, da atenção profunda e da reconstrução histórica do saber. Combater a semiformação digital exige, portanto, reabilitar o tempo da escuta, do conflito e da mediação, condições indispensáveis para que a formação se efetive como emancipação.

No cerne dessa captura da educação midiática por lógicas sistêmicas está a própria experiência educacional digitalizada, profundamente afetada por dispositivos que fragmentam a atenção, aceleram o tempo e inibem a formação de pensamento complexo.

Como alerta Nicholas Carr (2011), a ubiquidade das telas e a lógica de interrupção constante promovida pelas plataformas deterioram nossa capacidade de concentração profunda, substituindo a contemplação reflexiva pela navegação superficial.

Yves Citton (2014) complementa essa crítica ao identificar uma "ecologia da atenção" capturada pela economia da distração, na qual o tempo educacional é colonizado por fluxos informacionais incessantes. Essa experiência interfere

diretamente na constituição do sujeito, pois impede a sedimentação do conhecimento e aliena o aprendizado de sua dimensão histórica, afetiva e relacional.

Nessa perspectiva, a lógica digital dominante impõe uma temporalidade imediatista e produtivista à educação, incompatível com os ritmos da escuta, do diálogo e da elaboração crítica.

A consequência é a intensificação do fenômeno da semiformação, em que saberes são consumidos, mas não compreendidos, acumulados sem conexão com a totalidade social, sem tempo para a dúvida ou a mediação.

Para Adorno, “no clima da semiformação, os conteúdos objetivos, coisificados e com caráter de mercadoria da formação cultural perduram à custa de seu conteúdo de verdade e de suas relações vivas com o sujeito vivo” (ADORNO, 2010, p. 19).

Em outras palavras, a educação perde sua capacidade de criar vínculo entre conhecimento e experiência vivida, tornando-se apenas um depósito de informações fragmentadas, instrumentalizadas e esvaziadas de sentido. Isso reforça a crítica de que a escola, ao se adaptar à lógica performativa das plataformas, deixa de formar sujeitos e passa a moldar operadores — eficientes, mas incapazes de resistência crítica.

Adorno observa que “a formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede” (ADORNO, 2010, p. 9). Essa constatação revela que a semiformação não é ausência de cultura, mas sua forma deformada e reificada, que persiste mesmo após a formação, como adaptação automatizada.

A formação crítica, ao contrário, exige desaceleração, historicidade e atenção plena à alteridade, elementos cada vez mais raros em ambientes mediados por algoritmos que recompensam a velocidade, a viralidade e a simplificação.

A Teoria Crítica, ao reintroduzir as perguntas sobre poder, ideologia, historicidade e emancipação, é o que pode impedir que a educação midiática se torne cúmplice da semiformação digital que diz combater.

A educação midiática não pode se contentar com um papel instrumental ou meramente adaptativo. É preciso reafirmar seu potencial como prática formativa, crítica e contra-hegemônica.

Retomar a Teoria Crítica nesse contexto é não apenas um gesto de fidelidade a um projeto emancipatório de educação, mas uma urgência diante do avanço da semiformação, da tecnocracia educacional e da lógica digital que coloniza o tempo, a atenção e a experiência.

Diferenciar educação funcional de formação crítica é, nesse sentido, essencial. Enquanto a primeira se ocupa da competência técnica e da adaptação aos meios, a segunda questiona os próprios meios e seus fins sociais.

Enquanto a primeira prepara para operar dentro do sistema, a segunda prepara para desvelá-lo e transformá-lo. A educação crítica é antidogmática porque rejeita as verdades prontas; é antiprodutivista porque valoriza o pensamento lento e o tempo da elaboração; e é contra-hegemônica porque desafia as estruturas simbólicas e econômicas que sustentam a dominação.

Como nos alerta Adorno (2021), a única educação digna desse nome é aquela que resiste à barbárie, que forma sujeitos capazes de pensar por si mesmos, de agir com consciência histórica e de recusar a naturalização do inaceitável. A educação midiática, se deseja ser mais do que ferramenta de adaptação às novas mídias, deve se comprometer com esse horizonte: o da emancipação.

E isso só será possível se ela se colocar contra a semiformação, contra a racionalidade instrumental, e a favor de uma formação capaz de elaborar contradições, recuperar a experiência e fomentar o livre pensamento.

No contexto atual, é essencial lançar uma crítica contundente às abordagens neoliberais da educação midiática, que a reduzem a um pacote de competências para “navegar com segurança” ou “agir com responsabilidade” nas plataformas digitais.

Essas propostas muitas vezes reforçam a lógica da auto responsabilização individual, deslocando o foco das estruturas sociais e econômicas para condutas pessoais. Ao enfatizarem o “bom uso da tecnologia”, acabam obscurecendo as relações de poder que moldam os ambientes digitais e colaboram, inadvertidamente, para a normalização da vigilância, da mercantilização da atenção e da lógica algorítmica que organiza o espaço público.

Contra essa tendência, é preciso reafirmar uma concepção crítica e emancipatória da educação midiática, uma concepção que seja antidogmática, por recusar soluções fáceis e prontas para problemas complexos; contra-hegemônica,

por se opor aos discursos dominantes das plataformas e do mercado; e antiprodutivista, por valorizar o tempo do pensamento, da escuta e da elaboração coletiva, em vez da performance e do engajamento imediato.

Nesse horizonte, não basta ensinar a usar a mídia: é preciso ensinar a desconfiar dela, a desnaturalizar seus códigos, a problematizar suas formas e a reconstruir criticamente seus sentidos. Isso implica cultivar nos sujeitos não apenas habilidades técnicas ou interpretativas, mas sobretudo disposição para a dúvida, abertura para o outro e sensibilidade para as contradições do mundo.

A educação midiática, quando enraizada na Teoria Crítica, torna-se então não um manual de boas práticas, mas um exercício permanente de resistência simbólica, imaginação histórica e compromisso com a emancipação humana.

5. PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO MIDIÁTICA NO BRASIL

No Brasil, o desenvolvimento da educação midiática seguiu um padrão semelhante ao observado em outros países da América Latina. As primeiras iniciativas surgiram principalmente através de trabalhos desenvolvidos em Organizações Não Governamentais (ONGs), núcleos acadêmicos e programas de pós-graduação.(Gusmão e Javorski, 2024)

Esta abordagem bottom-up permitiu que a temática se desenvolvesse de forma orgânica, respondendo às necessidades e contextos locais. Gradualmente, através dos projetos desenvolvidos nas universidades, a educação midiática conseguiu se aproximar das políticas públicas, ganhando reconhecimento e espaço nos debates educacionais do país (Gusmão e Javorski, 2024).

No entanto, optamos por iniciar o estudo dos programas de educação midiática no Brasil a partir da análise dos documentos regulatórios e normativos que fornecem as bases para essa prática.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um ponto de partida essencial, uma vez que ela orienta o ensino desde a educação infantil até o ensino médio em todas as escolas do país. Este documento define competências gerais que sublinham a importância de uma compreensão crítica das tecnologias digitais e da informação. A competência geral número 5 exemplifica essa abordagem ao afirmar a necessidade de "compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, significativa, reflexiva e ética" (BRASIL, 2017). Essa competência posiciona a BNCC como uma âncora fundamental para programas de educação midiática, ao enfatizar a relevância de desenvolver competências analíticas e de produção de mídia no contexto escolar (BRASIL, 2017).

Além da BNCC, outros documentos federais são igualmente importantes para a compreensão das práticas de educação midiática, como a Política Nacional de Educação Digital (PNED). Instituída pela Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023, a PNED tem como objetivo a promoção da inclusão digital e a capacitação em competências midiáticas e informacionais para todas as idades. Suas estratégias

visam integrar a educação midiática nos currículos escolares e promover iniciativas educacionais em contextos não formais, ressaltando a importância da equidade no acesso às tecnologias e ao conhecimento digital (BRASIL, 2023, Lei nº 14.533).

Outro documento de destaque é a Estratégia Brasileira de Educação Midiática, que traça diretrizes detalhadas para fomentar a educação midiática. Esse documento realça a importância de um ensino que contemple tanto o consumo crítico quanto a produção responsável de conteúdos midiáticos, em sintonia com as realidades digitais atuais e os desafios sociais a elas associados (BRASIL, 2023).

5.1 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E DOCUMENTOS REGULADORES FEDERAIS

A BNCC, enquanto documento normativo, estabelece o conjunto de aprendizagens essenciais para a educação básica, cobrindo todas as etapas desde a educação infantil até o ensino médio. Publicada pelo Ministério da Educação, tem como principal objetivo padronizar o ensino no Brasil e assegurar que todos os estudantes tenham acesso a aprendizagens fundamentais. (Brasil, 2017)

Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2017, pg. 07)

A estrutura da BNCC inclui competências gerais e específicas para cada etapa e área do conhecimento, que não apenas abrangem conteúdos acadêmicos tradicionais, mas também habilidades socioemocionais e o uso ético e crítico de tecnologias. Nesse sentido, a BNCC desempenha um papel central ao orientar práticas pedagógicas e servir de base para a criação de materiais didáticos e metodologias educacionais (BRASIL, 2017).

Em suma, a BNCC aponta a educação midiática como uma competência essencial para a formação dos estudantes, integrando-a de forma transversal ao longo das diferentes etapas da educação básica. O documento destaca a

importância de desenvolver habilidades que permitam aos alunos compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, reflexiva, ética e significativa.

No entanto, apesar de a BNCC apresentar a educação midiática como um componente transversal e enfatizar a importância de desenvolver competências que capacitem os alunos a compreender, analisar e utilizar tecnologias de forma ética e reflexiva desde a educação infantil até o ensino médio, sua ênfase maior se encontra na seção 5.1, destinada aos estudantes do ensino médio (BRASIL, 2017).

Essa parte sublinha propostas de trabalho que incentivam o acesso dos alunos a conhecimentos sobre o mundo digital e a participação em práticas culturais digitais. O foco é criar um ambiente em que os estudantes não apenas compreendam, mas também interajam com as tecnologias de forma crítica e criativa, utilizando recursos como mixagem, sampleamento e tratamento de imagens para fortalecer a autonomia e a expressão criativa (BRASIL, 2017, p. 487).

A BNCC também salienta a importância do desenvolvimento de habilidades de curadoria e apreciação ética e estética, necessárias frente à sobrecarga informacional das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Essa perspectiva é vital para que os estudantes saibam identificar e lidar com fake news, pós-verdades, cyberbullying e discursos de ódio disseminados em diversas plataformas midiáticas (BRASIL, 2017, p. 488).

A área de Linguagens e suas Tecnologias no ensino médio prioriza dois campos fundamentais para a educação midiática: o campo jornalístico-midiático e o campo de atuação na vida pública. O primeiro aborda o uso crítico e seletivo de discursos da mídia informativa e publicitária, promovendo uma compreensão aprofundada sobre a circulação de informações e a indução ao consumo. Já o segundo campo se refere à análise de discursos normativos e propositivos, capacitando os alunos a participarem da vida pública de forma ética e engajada (BRASIL, 2017, p. 489).

O campo jornalístico-midiático caracteriza-se pela circulação dos discursos/textos da mídia informativa (impressa, televisiva, radiofônica e digital) e pelo discurso publicitário. Sua exploração permite construir uma consciência crítica e seletiva em relação à produção e circulação de informações, posicionamentos e induções ao consumo.

O campo de atuação na vida pública contempla os discursos/textos normativos, legais e jurídicos que regulam a convivência em sociedade, assim como discursos/textos propositivos e reivindicatórios (petições, manifestos etc.). Sua exploração permite aos estudantes refletir e par

tipicar na vida pública, pautando-se pela ética. (Brasil, 2017, pg. 489)

Ainda, na área de Linguagens e suas Tecnologias a Competência Específica 7 se destaca ao tratar diretamente da educação midiática. Ela orienta o uso das práticas de linguagem no universo digital, enfatizando dimensões críticas, criativas e éticas, e buscando expandir as possibilidades de produção e participação em projetos autorais e colaborativos (BRASIL, 2017, p. 497).

Esta competência é complementada por habilidades práticas, como explorar e utilizar tecnologias digitais de maneira ética e criativa (EM13LGG701), avaliar criticamente o impacto das TDIC nas práticas sociais (EM13LGG702), e se apropriar de processos de pesquisa e distribuição de conhecimento na cultura de rede (EM13LGG704) (BRASIL, 2017, p. 497):

(EM13LGG701) Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos.

(EM13LGG702) Avaliar o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação do sujeito e em suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital.

(EM13LGG703) Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais.

(EM13LGG704) Apropriar-se criticamente de processos de pesquisa e busca de informação, por meio de ferramentas e dos novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede. (Brasil, 2017, pg. 497)

Entretanto, o foco detalhado sobre práticas de produção autoral e participação ativa em ambientes digitais encontra-se particularmente na seção de linguagens para o ensino médio, destacando-se como a parte central onde as diretrizes de educação midiática são exploradas de forma mais abrangente (BRASIL, 2017).

Para aprofundar a análise sobre a educação midiática no contexto educacional brasileiro, é fundamental considerar a Política Nacional de Educação Digital (PNED).

A Política Nacional de Educação Digital (PNED), instituída pela Lei nº 14.533 de 11 de janeiro de 2023, estabelece um conjunto de diretrizes e estratégias para promover a inclusão e o desenvolvimento de competências digitais no Brasil. Ela tem como objetivo principal garantir que a população brasileira tenha acesso

adequado às tecnologias e conhecimentos necessários para uma participação ativa e crítica no ambiente digital (BRASIL, 2023, Lei nº 14.533).

A PNED é estruturada em quatro eixos principais: Inclusão Digital, Educação Digital Escolar, Capacitação e Especialização Digital, e Pesquisa e Desenvolvimento em Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Cada eixo possui estratégias específicas para ampliar a conectividade, promover o letramento digital, capacitar a população em idade ativa para o mercado de trabalho e incentivar a pesquisa e inovação em TICs (BRASIL, 2023, Lei nº 14.533).

A PNED foca em diversos aspectos essenciais para a inclusão e educação digital:

Inclusão Digital: A política visa garantir acesso universal à tecnologia e à internet de qualidade, uma necessidade fundamental para a participação efetiva na sociedade contemporânea. Para isso, inclui estratégias voltadas à expansão da conectividade, especialmente em áreas com menor acesso, como regiões rurais e comunidades economicamente desfavorecidas. Essas iniciativas são parte de um esforço para combater a exclusão digital, que perpetua desigualdades e limita as oportunidades de desenvolvimento social e econômico (BRASIL, 2023, Lei nº 14.533).

Competências Digitais e Informacionais: A PNED não se restringe ao desenvolvimento de habilidades técnicas, mas também aborda a necessidade de promover competências críticas e éticas. O objetivo é formar cidadãos capazes de avaliar, criar e utilizar informações e conteúdos de forma consciente e segura, alinhando o uso das tecnologias digitais aos princípios de responsabilidade e cidadania. A ênfase no pensamento crítico busca preparar a população para lidar com desinformação, notícias falsas e outros desafios do ambiente digital (BRASIL, 2023, Lei nº 14.533).

Formação de Educadores: Outro ponto central da PNED é a capacitação de educadores, reconhecendo que o papel dos professores é crucial na preparação dos alunos para os desafios do mundo digital. A política prevê programas de treinamento e desenvolvimento contínuo, capacitando os profissionais da educação a integrar de forma eficaz práticas de ensino digital e midiático em suas atividades pedagógicas. Essa abordagem visa equipar os educadores com ferramentas e metodologias que

fomentem o aprendizado ativo e a inclusão tecnológica (BRASIL, 2023, Lei nº 14.533).

Ações Fora do Ambiente Escolar: A PNED expande seu escopo ao incluir iniciativas de educação midiática em contextos informais, visando alcançar a população adulta e idosa. Isso é fundamental para atender indivíduos que, por diversas razões, não estão inseridos no sistema de ensino formal, garantindo que possam desenvolver competências digitais essenciais para navegar e interagir com o ambiente digital de forma segura e autônoma (BRASIL, 2023, Lei nº 14.533).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Política Nacional de Educação Digital (PNED) representam documentos fundamentais e precursores na regulamentação e implementação de práticas voltadas à educação midiática e digital no Brasil.

Ambas delineiam a importância de desenvolver competências que permitam aos alunos compreender, analisar e utilizar tecnologias digitais de forma crítica, ética e reflexiva ao longo de sua formação acadêmica, assegurando a construção de uma cidadania informacional e a inserção consciente na cultura digital (BRASIL, 2017; BRASIL, 2023).

Além da BNCC e da PNED, o governo federal avançou na consolidação de uma política curricular mais abrangente com a publicação da BNCC Computação, que constitui uma ampliação curricular recente elaborada como complemento à BNCC (MEC/SEB, 2022).

Essa ampliação reconhece a Computação como campo de conhecimento essencial à formação contemporânea e estabelece um conjunto de objetivos, competências e habilidades para todas as etapas da Educação Básica, buscando integrar aspectos técnicos, cognitivos, éticos e sociais do uso das tecnologias digitais.

É importante destacar, entretanto, que a estrutura explicada abaixo corresponde ao projeto pedagógico normativo do documento e não necessariamente reflete as condições reais de implementação nas escolas brasileiras, que enfrentam limitações estruturais, formativas e tecnológicas diversas.

A estrutura da BNCC Computação está organizada em três eixos integradores, que se desenvolvem progressivamente ao longo da escolarização. O primeiro eixo, denominado Pensamento Computacional, contempla o desenvolvimento do

raciocínio lógico, da capacidade de abstração, da decomposição de problemas e da criação de algoritmos como instrumentos de resolução criativa de desafios.

O segundo eixo, Mundo Digital, aborda os fundamentos técnicos da Computação, incluindo conceitos de hardware, software, redes, codificação e representação da informação, visando à compreensão dos mecanismos tecnológicos que sustentam a vida em sociedade.

Por fim, o eixo Cultura Digital enfatiza o uso ético, seguro, sustentável e responsável das tecnologias, abordando temas como direitos autorais, privacidade, confiabilidade da informação e impacto social das práticas digitais.

O documento propõe uma natureza transversal e interdisciplinar, a BNCC Computação deve articular-se com as demais áreas do conhecimento, especialmente com Linguagens e Ciências da Natureza, de modo a favorecer o desenvolvimento de competências críticas, criativas e cidadãs.

Assim, sua implementação busca formar sujeitos capazes de compreender os processos computacionais e suas implicações sociais, ampliando o papel da escola como espaço de educação digital crítica e de preparação para a participação ética e autônoma na cultura digital (BRASIL, 2022).

Na etapa da Educação Infantil, a BNCC Computação define que o ensino da área deve ocorrer por meio de experiências lúdicas, concretas e interativas, respeitando as especificidades do desenvolvimento infantil.

Dessa forma, o objetivo é proporcionar o primeiro contato das crianças com conceitos fundamentais da Computação, de forma contextualizada e adequada à faixa etária, priorizando a curiosidade, a exploração e a convivência com os pares (BRASIL, 2022).

Já o eixo do Pensamento Computacional orienta o trabalho pedagógico a partir de quatro eixos de aprendizagem: padrões e sequências, algoritmos, decomposição e lógica.

No campo dos padrões e sequências, as crianças são estimuladas a identificar repetições e regularidades em sons, movimentos, desenhos e tarefas do cotidiano (EI03CO01), o que contribui para o reconhecimento de estruturas e para a organização de raciocínios sequenciais.

Em algoritmos, propõe-se que expressem etapas para a realização de tarefas de forma ordenada, utilizando atividades com objetos ou movimentos corporais (EI03CO02; EI03CO03).

A decomposição e a solução de problemas são abordadas por meio da divisão de situações complexas em partes menores, com identificação de etapas que podem ser reutilizadas em outros contextos.

Já o campo da lógica contempla o reconhecimento de decisões binárias, expressas em jogos e brincadeiras que envolvem afirmações verdadeiras ou falsas (EI03CO06).

O eixo Mundo Digital trata do reconhecimento de dispositivos e de suas formas de interação, a ideia é possibilitar que as crianças diferenciem equipamentos eletrônicos e não eletrônicos, bem como compreendam seus estados de funcionamento, como ligado e desligado (EI03CO07).

Também são introduzidas as noções de interface e interação, permitindo que os alunos identifiquem meios de comunicação com os dispositivos, como o toque em telas, o uso do mouse, comandos de voz e gestos (EI03CO08; EI03CO09).

Já o eixo Cultura Digital aborda práticas relacionadas ao uso seguro, consciente e respeitoso das tecnologias digitais, além da adoção de hábitos saudáveis no contato com artefatos computacionais. São propostas atividades que simulam situações cotidianas de interação com a tecnologia, incluindo o reconhecimento de riscos e a tomada de decisões seguras diante de conteúdos digitais (EI03CO10).

Também se prevê a orientação sobre tempo de exposição às telas e sobre os possíveis efeitos do uso prolongado de dispositivos eletrônicos, em conformidade com as recomendações de órgãos de saúde (EI03CO11) (BRASIL, 2022).

Dessa forma, na Educação Infantil, a BNCC Computação organiza o aprendizado de modo a introduzir conceitos elementares da lógica computacional e da cultura digital, utilizando atividades que articulam linguagem, corpo e jogo como meios de desenvolvimento do raciocínio e da percepção tecnológica, sempre vinculados à interação social e à construção de significados em contextos cotidianos (BRASIL, 2022).

Na etapa do Ensino Fundamental, a BNCC Computação apresenta uma proposta curricular que organiza o desenvolvimento das competências e habilidades

em progressão contínua, contemplando os três eixos estruturantes: Pensamento Computacional, Mundo Digital e Cultura Digital.

O documento propõe que o ensino da Computação ocorra de forma gradual e articulada às demais áreas do conhecimento, de modo que os estudantes compreendam a Computação como campo científico e instrumento de resolução de problemas, expressão e comunicação (BRASIL, 2022).

No eixo do Pensamento Computacional, a proposta da BNCC prevê uma evolução das aprendizagens que parte do reconhecimento de sequências e algoritmos simples para a abstração e generalização de estruturas computacionais mais complexas.

Nos primeiros anos do ensino fundamental (1º ao 5º ano), o currículo propõe que os estudantes identifiquem, organizem e representem sequências de ações, desenvolvendo noções de algoritmo, repetição e tomada de decisão (EF01CO01–EF03CO02).

A partir do 4º e 5º anos, são introduzidas as estruturas de dados, como matrizes, registros, listas e grafos, que permitem representar informações de maneira organizada (EF04CO01–EF05CO02).

Já nos anos finais (6º ao 9º ano), o documento prevê o ensino de tipos de dados, linguagens de programação, decomposição, recursão e reúso de código, bem como o contato com autômatos e estruturas algorítmicas mais abstratas (EF06CO01–EF09CO03).

Entende-se que esses conteúdos visam desenvolver uma compreensão sistemática e cooperativa dos processos computacionais, ainda que sua efetivação dependa de infraestrutura adequada e da formação docente específica.

O eixo Mundo Digital propõe o estudo do funcionamento dos sistemas computacionais, desde a codificação e representação da informação até a transmissão de dados em redes. Nos primeiros anos, sugere-se que os alunos aprendam a distinguir hardware e software, reconhecendo as partes físicas dos dispositivos e suas funções (EF02CO04; EF05CO05).

A proposta inclui também a introdução dos conceitos de sistema operacional, codificação de dados e armazenamento digital (EF04CO04; EF05CO07). Nos anos finais, o currículo prevê o aprofundamento em redes de computadores, internet e

segurança cibernética, contemplando temas como protocolos de comunicação, sistemas distribuídos e criptografia (EF06CO07–EF09CO05).

São também apresentados conteúdos relacionados a ameaças digitais, como vírus e ataques de software malicioso, e práticas de proteção de dados e prevenção de riscos. Ressalta-se, contudo, que a efetividade desse eixo depende de acesso a equipamentos, conectividade e recursos pedagógicos que muitas instituições ainda não possuem.

O eixo Cultura Digital propõe o desenvolvimento de competências éticas, sociais e ambientais relacionadas ao uso das tecnologias. Nos primeiros anos, a ênfase recai sobre o uso seguro e responsável dos dispositivos, incluindo a proteção de dados pessoais e a privacidade (EF01CO07; EF03CO09).

A partir do 4º ano, a BNCC Computação propõe o trabalho com a avaliação da confiabilidade da informação, incentivando os alunos a verificar veracidade, autoria e intencionalidade dos conteúdos digitais (EF04CO08; EF05CO08).

Também são sugeridas discussões sobre direitos autorais, conduta ética e respeito nas interações digitais (EF05CO09; EF06CO09), assim como a empatia e o enfrentamento do cyberbullying (EF07CO08; EF07CO09).

Nos anos finais, a proposta inclui reflexões sobre sustentabilidade tecnológica e impactos ambientais do descarte de equipamentos eletrônicos (EF07CO10), além do uso responsável das redes sociais e da análise crítica das interações digitais (EF08CO07).

Em síntese, no Ensino Fundamental, a BNCC Computação delineia uma proposta formativa que busca articular raciocínio lógico, compreensão técnica e responsabilidade social.

Na etapa do Ensino Médio, a BNCC Computação apresenta uma proposta curricular de aprofundamento conceitual e analítico em relação aos eixos desenvolvidos nas etapas anteriores: Pensamento Computacional, Mundo Digital e Cultura Digital.

Essa etapa é caracterizada, segundo o documento, pela ampliação das competências cognitivas e críticas, vinculadas à autonomia intelectual, à investigação científica e à preparação para a vida social e profissional (BRASIL, 2022).

No eixo do Pensamento Computacional, a BNCC Computação propõe que os estudantes desenvolvam a capacidade de analisar, refinar e reutilizar soluções computacionais, utilizando múltiplos níveis de abstração.

As habilidades incluem o reúso de partes de algoritmos existentes (EM13CO01), o refinamento de soluções (EM13CO02) e a análise de desempenho de algoritmos, considerando tempo de execução, uso de memória e eficiência energética (EM13CO03).

Também são apresentados os conceitos de metaprogramação, quando algoritmos passam a ser tratados como dados ou resultados de outros algoritmos (EM13CO04) e a reflexão sobre os limites da Computação, como os problemas que não podem ser automatizados, exemplificados pelo clássico Problema da Parada (EM13CO05). O documento ainda prevê a avaliação de softwares a partir de critérios de eficiência, usabilidade, segurança e privacidade, incluindo referenciais éticos de design e uso (EM13CO03).

O eixo Mundo Digital propõe o estudo de temas técnicos e conceituais relacionados ao funcionamento avançado das tecnologias. Entre os conteúdos previstos, estão as redes de computadores, com foco em protocolos, serviços e escalabilidade (EM13CO07), e a segurança e privacidade digitais, incluindo o tratamento de dados pessoais e os mecanismos de proteção e resposta a incidentes (EM13CO08).

A proposta contempla também o ensino dos fundamentos da Inteligência Artificial (IA), com ênfase na comparação entre a inteligência humana e a computacional, e na análise de suas potencialidades, riscos e limites (EM13CO10).

O documento inclui, ainda, a introdução à modelagem computacional, que consiste em criar e explorar modelos digitais para simular e prever fenômenos, integrando conhecimentos de probabilidade e estatística (EM13CO11).

No eixo Cultura Digital, a BNCC Computação propõe o desenvolvimento de habilidades voltadas à análise crítica, ética e social do uso das tecnologias. Entre as competências previstas, estão a produção e gestão de informações por meio da ciência de dados (EM13CO12), a avaliação da confiabilidade e qualidade das informações digitais (EM13CO14), e a comunicação de ideias complexas utilizando objetos digitais, como mapas conceituais, infográficos e hipertextos (EM13CO21).

O documento também aborda a colaboração em projetos interdisciplinares mediados por tecnologias (EM13CO18) e o estudo dos impactos sociais e profissionais da automação, discutindo a emergência de novas ocupações e a extinção de outras em razão da digitalização (EM13CO06).

Outros temas propostos incluem a saúde física e mental relacionada ao uso de tecnologias e redes sociais (EM13CO24) e a compreensão do direito digital, incluindo princípios da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD) e do Marco Civil da Internet (EM13CO26).

Nesse sentido, a BNCC Computação se insere em um movimento das políticas públicas voltadas à cultura digital e à educação crítica para as mídias, que inclui também a Política Nacional de Educação Digital (PNED) e a Estratégia Brasileira de Educação Midiática, esta última concebida como um desdobramento prático e intersetorial das diretrizes curriculares voltadas à educação midiática e informacional (BRASIL, 2022; BRASIL, 2023).

A Estratégia Brasileira de Educação Midiática, elaborada pela Coordenação-Geral de Educação Midiática, vinculada à Secretaria de Políticas Digitais e à Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República, aprofunda essas diretrizes ao propor uma abordagem voltada para a implementação prática da educação midiática no país.

O documento estabelece princípios, objetivos e ações destinados a orientar escolas, professores e gestores públicos na integração da educação midiática aos currículos escolares, ampliando o escopo da BNCC e da PNED ao enfatizar o desenvolvimento de competências críticas e éticas para o uso das tecnologias digitais e das mídias contemporâneas (BRASIL, 2023).

Publicado em outubro de 2023, o documento serve como um guia abrangente para integrar a educação midiática aos currículos escolares e ampliar a conscientização e capacitação da população para o uso crítico e responsável das mídias digitais. A estratégia reconhece a importância de desenvolver habilidades que permitam aos cidadãos analisar, criar e interagir com conteúdos midiáticos de forma consciente e ética, em resposta aos desafios impostos pela desinformação e pela influência das grandes plataformas tecnológicas (BRASIL, 2023, Estratégia Brasileira de Educação Midiática)

O documento reconhece que a leitura crítica das mídias se tornou essencial devido ao crescente impacto das tecnologias digitais e das plataformas de comunicação no cotidiano. O avanço da internet e o surgimento de dispositivos móveis e plataformas sociais trouxeram mudanças profundas na forma como as pessoas consomem e produzem informação, ampliando tanto as oportunidades de participação quanto os desafios, como a concentração de poder nas mãos das Big Techs e a desinformação generalizada (BRASIL, 2023, Estratégia Brasileira de Educação Midiática)

Além disso, o documento enfatiza que, embora a internet tenha proporcionado um acesso mais democrático à informação, a concentração de usuários em plataformas controladas por poucas empresas tem limitado a pluralidade de vozes e reforçado desigualdades. Esse fenômeno afeta a soberania digital do país, pois as regras dessas plataformas são determinadas por empresas estrangeiras, o que influencia a maneira como a sociedade brasileira se comunica e interage digitalmente (BRASIL, 2023, Estratégia Brasileira de Educação Midiática)

Uma parte importante do documento é o reconhecimento de que a proliferação de conteúdos nocivos, como discursos de ódio e desinformação, é um dos principais problemas apontados pela estratégia. Reconhece que o modelo de negócios das plataformas, que visa maximizar o engajamento dos usuários, frequentemente prioriza conteúdos sensacionalistas que geram mais atenção, o que pode impactar negativamente a democracia e a confiança nas instituições. Essa dinâmica também prejudica a imprensa profissional e aumenta a violência digital, especialmente contra mulheres e grupos marginalizados (BRASIL, 2023, Estratégia Brasileira de Educação Midiática)

Assim, a estratégia ressalta a necessidade de uma educação midiática que vá além da simples recepção de informações, incluindo a capacidade de análise crítica e a produção consciente de conteúdo. Os usuários devem ser capacitados a compreender como os algoritmos influenciam o acesso à informação e a reconhecer os impactos da “economia da atenção”, que explora dados pessoais e direciona o consumo de conteúdo de forma seletiva e, por vezes, manipuladora (BRASIL, 2023, Estratégia Brasileira de Educação Midiática)

Uma das prioridades é considerar as disparidades socioeconômicas que afetam o acesso e o uso das mídias digitais. O relatório do CETIC indica que as

classes A e B têm mais presença na produção de conteúdo do que as classes C, D e E, evidenciando uma desigualdade na agência digital. Políticas de educação midiática devem, portanto, ser formuladas com um olhar para a inclusão e a promoção da equidade, buscando alcançar comunidades periféricas, indígenas, negras e outros grupos vulneráveis (BRASIL, 2023, Estratégia Brasileira de Educação Midiática)

A formação de professores e a qualificação continuada são eixos fundamentais da estratégia. Professores precisam de capacitação para ensinar sobre a educação midiática de maneira que acompanhe as mudanças tecnológicas e sociais. Isso inclui desde o reconhecimento de notícias falsas até a proteção de dados pessoais e a compreensão dos impactos da inteligência artificial. A educação de multiplicadores em saúde, assistência social e segurança pública também é essencial para ampliar a disseminação de práticas de educação midiática (BRASIL, 2023, Estratégia Brasileira de Educação Midiática)

A estratégia também aborda a necessidade de parcerias com a sociedade civil, a academia e a iniciativa privada. Organizações da sociedade civil já desempenham um papel importante na implementação de projetos de educação midiática e devem continuar colaborando com o governo para expandir essas ações. Universidades e institutos federais são fundamentais para apoiar a criação de currículos e grupos de pesquisa que fortaleçam a prática da educação midiática (BRASIL, 2023, Estratégia Brasileira de Educação Midiática)

Campanhas educativas são outro aspecto central da estratégia. Elas devem alcançar diferentes públicos e promover a conscientização sobre a importância da educação midiática. As campanhas podem ser veiculadas em emissoras de rádio, televisão e plataformas digitais, além de contar com a colaboração de influenciadores e embaixadores da causa para engajar a população. O objetivo é tornar o tema acessível e promover uma cultura de uso responsável e crítico das mídias (BRASIL, 2023, Estratégia Brasileira de Educação Midiática)

O uso excessivo de telas por crianças e adolescentes é uma preocupação destacada, uma vez que está associada a problemas de saúde física e mental, como distúrbios do sono e ansiedade. A estratégia propõe a elaboração de orientações para o uso responsável de telas em parceria com outros ministérios e órgãos, buscando garantir que a tecnologia seja utilizada de maneira saudável e segura.

Essas diretrizes serão desenvolvidas por meio de consultas públicas e workshops com a participação de especialistas e da sociedade civil (BRASIL, 2023, Estratégia Brasileira de Educação Midiática)

A participação social é um princípio fundamental para a efetividade da estratégia. Consultas públicas realizadas em 2023 mostraram o valor da contribuição da sociedade civil para a formulação de políticas públicas mais inclusivas e representativas. O governo pretende expandir esses espaços de participação, especialmente para grupos historicamente sub-representados, garantindo que suas vozes sejam ouvidas e integradas nas decisões (BRASIL, 2023, Estratégia Brasileira de Educação Midiática)

A educação midiática para adultos e idosos também é contemplada na estratégia, reconhecendo-se que essas faixas etárias enfrentam desafios específicos, como a vulnerabilidade à desinformação e a dificuldade em lidar com fraudes online. A inclusão digital e a promoção de habilidades críticas são vistas como formas de capacitar essas populações a participar de forma ativa e consciente no ambiente digital (BRASIL, 2023, Estratégia Brasileira de Educação Midiática)

A estratégia destaca a importância da transparência no uso de algoritmos e inteligência artificial. A falta de clareza sobre como essas tecnologias funcionam limita a capacidade dos usuários de avaliar criticamente as informações que recebem. O documento enfatiza que a educação midiática deve incluir o “letramento algorítmico crítico”, capacitando os cidadãos a questionar e compreender a lógica por trás dos sistemas tecnológicos que moldam suas experiências online (BRASIL, 2023, Estratégia Brasileira de Educação Midiática)

O documento conclui que a implementação de uma estratégia abrangente de educação midiática é crucial para fortalecer a democracia e promover uma sociedade mais equitativa e informada. (BRASIL, 2023, Estratégia Brasileira de Educação Midiática)

Além disso, enfatiza que a colaboração entre governo, sociedade civil, academia e iniciativa privada é vista como essencial para garantir que a educação midiática se torne uma prática efetiva e disseminada em todo o país. Com uma abordagem inclusiva e adaptada às novas realidades tecnológicas, a estratégia busca preparar a população brasileira para os desafios e oportunidades do mundo digital contemporâneo (BRASIL, 2023, Estratégia Brasileira de Educação Midiática)

Por fim, é preciso evidenciar o Decreto 11.362, assinado pelo Presidente da República em 1º de janeiro de 2023, que estabelece o Departamento de Direitos na Rede e Educação Midiática, integrado à Secretaria de Comunicação Social da Presidência. (Brasil, 2023)

Esse novo órgão visa consolidar políticas públicas de proteção digital e promoção da educação midiática. Integrado ao Departamento de Promoção da Liberdade de Expressão, o órgão busca articular suas metas com outros cinco ministérios: Justiça e Segurança Pública, Direitos Humanos e Cidadania, Mulheres, Igualdade Racial e Educação. (Brasil, 2023)

A BNCC Computação, a Política Nacional de Educação Digital (PNED) e a Estratégia Brasileira de Educação Midiática constituem documentos normativos e orientadores que, em conjunto, buscam estruturar uma política pública voltada ao desenvolvimento de competências digitais, midiáticas e informacionais no contexto educacional brasileiro.

Embora tenham escopos e origens distintas, os três instrumentos compartilham diretrizes relacionadas à inclusão digital, à formação crítica e ética dos cidadãos e à integração das tecnologias ao currículo escolar (BRASIL, 2017; BRASIL, 2022; BRASIL, 2023).

A Política Nacional de Educação Digital (PNED), instituída pela Lei nº 14.533/2023, tem como objetivo ampliar o acesso da população às tecnologias da informação e comunicação e promover o desenvolvimento de competências digitais em diferentes níveis de ensino e contextos sociais.

A PNED está estruturada em quatro eixos principais: inclusão digital, educação digital escolar, capacitação e especialização digital, e pesquisa e desenvolvimento em tecnologias da informação e comunicação. Esses eixos abrangem desde o fortalecimento da conectividade nas escolas até a capacitação de professores e o incentivo à pesquisa em inovação tecnológica (BRASIL, 2023).

Em seu eixo de educação digital escolar, a PNED converge diretamente com a BNCC Computação ao propor que o ensino de Computação e o uso de tecnologias digitais sejam orientados não apenas pelo domínio técnico, mas também pela compreensão crítica e ética dos ambientes digitais.

A Estratégia Brasileira de Educação Midiática, publicada em outubro de 2023 pela Secretaria de Políticas Digitais da Presidência da República, complementa

essas diretrizes ao focalizar a educação midiática e informacional como componente fundamental da cidadania digital.

O documento propõe ações voltadas à formação de professores, à produção de materiais pedagógicos e à implementação de programas intersetoriais voltados à análise crítica de informações e à promoção de comportamentos éticos e responsáveis nas mídias digitais.

Também estabelece diretrizes específicas para o enfrentamento da desinformação, para a educação sobre algoritmos e inteligência artificial, e para a proteção de dados pessoais, temas que dialogam diretamente com os eixos da BNCC Computação e com os objetivos da PNED (BRASIL, 2023).

Em termos de articulação conceitual, observa-se que a BNCC Computação oferece o referencial curricular e pedagógico, enquanto a PNED define as bases legais e estruturais para a implementação das ações de educação digital no país. Já a Estratégia Brasileira de Educação Midiática apresenta um plano de execução intersetorial, envolvendo diferentes ministérios e órgãos federais, com o intuito de operacionalizar as políticas de letramento digital e midiático de forma integrada.

Juntas, essas iniciativas configuram um marco normativo de convergência, no qual a Computação é compreendida não apenas como área técnica, mas como campo de formação crítica e cidadã, que requer a análise ética dos usos, das implicações e dos impactos sociais das tecnologias.

Entretanto, é necessário reconhecer que essa articulação permanece predominantemente no âmbito das políticas e diretrizes normativas.

A efetivação prática das propostas depende de condições materiais, pedagógicas e institucionais, como infraestrutura tecnológica, conectividade, formação docente continuada e integração curricular, fatores que ainda se apresentam de forma desigual nas redes de ensino brasileiras.

Assim, a relação entre BNCC Computação, PNED e Estratégia Brasileira de Educação Midiática deve ser compreendida como uma proposta de alinhamento normativo e programático, cuja implementação concreta enfrenta desafios relacionados à gestão, financiamento e equidade de acesso (BRASIL, 2022; BRASIL, 2023).

No entanto, reconhece-se, no cenário brasileiro atual, a existência de iniciativas governamentais relevantes e esforços recentes voltados à incorporação da

educação midiática e digital como dimensão estruturante dos currículos. Os documentos analisados demonstram que o país já possui um arcabouço normativo em expansão.

Por isso, a presente proposta de Educação Midiática Crítica não se coloca em oposição a essas iniciativas, tampouco visa substituí-las. Pelo contrário, parte delas, dialoga com elas e busca avançar no que tais documentos ainda apresentam de lacunar ou insuficientemente desenvolvido.

5.2 AÇÕES PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO MIDIÁTICA NO BRASIL

Para analisar as ações práticas de educação midiática no Brasil, optamos por examinar dois estudos relevantes que oferecem diferentes perspectivas e abordagens. O primeiro estudo, intitulado *"Uma década de Educação Midiática no Brasil: levantamento de teses e dissertações (2013-2023)"*, conduzido por Gusmão e Javorski (2024), compila e analisa produções acadêmicas que investigam a implementação e os impactos da educação midiática em diversos contextos. Essa análise permite compreender como a educação midiática tem sido pesquisada e aplicada ao longo da última década, evidenciando tendências, desafios e avanços nesse campo.

O segundo estudo, *O Mapeamento de Iniciativas de Educação Midiática*, faz parte do projeto *"ConectAí: Educação e Segurança como trend"*, que busca examinar os desafios tecnológicos enfrentados por jovens, famílias e educadores. Financiado pelo TikTok e conduzido pelo Instituto IRIS, o mapeamento segue rigorosos protocolos de ética e cientificidade, com o objetivo de documentar e analisar projetos que promovem a educação midiática, destacando metodologias eficazes e as organizações envolvidas na implementação dessas iniciativas (CARDOZO; GERTRUDES; ROCILLO, 2024).

Gusmão e Javorski (2024) usaram como base os dados da CAPES e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Com a identificação de 57 trabalhos acadêmicos – 41 dissertações e 16 teses – distribuídos em cinco categorias de análise. Dessa forma, mapearam o desenvolvimento do tema, incluindo a distribuição geográfica dos programas de pós-graduação (PPGs), as

técnicas de pesquisa utilizadas e as temáticas abordadas. (Gusmão e Javorski, 2024)

Os resultados revelam uma concentração significativa de pesquisas nas regiões centro-sul do Brasil, com 57% dos PPGs no sudeste e 26% no sul. Esta disparidade geográfica evidencia uma limitação no desenvolvimento de estudos em áreas menos favorecidas, como o norte e nordeste, onde apenas 7% dos programas se situam. A dificuldade em manter doutores nas regiões menos desenvolvidas, como apontado pelo reitor da Universidade Federal do Amazonas, impacta diretamente a produção científica local. (Gusmão e Javorski, 2024)

A análise temporal mostra uma predominância de dissertações sobre teses, com uma média de quatro dissertações por ano. As metodologias predominantes são qualitativas, com destaque para entrevistas (19%) e revisões bibliográficas (17%), seguidas pela pesquisa-ação (11%). Essa escolha metodológica reflete o interesse em investigar o fenômeno da educação midiática a partir de perspectivas sociais e interações humanas, além de propor intervenções práticas no ambiente escolar. (Gusmão e Javorski, 2024).

Gusmão e Javorski (2024) apontam que a trajetória da educação midiática na América Latina e no Brasil apresenta características distintas em comparação com outras regiões do mundo.

Na América Latina, as atividades nesse campo tiveram início a partir dos anos 1960, com um marco significativo sendo o projeto "Plan de Ni Niños", lançado em 1968 pelo professor Luis Campos Martínez. Este projeto pioneiro, que se concentrava na formação de professores para o uso do cinema em sala de aula, expandiu-se por diversos países do continente, incluindo o Brasil, e estabeleceu as bases para o desenvolvimento subsequente da educação midiática na região (Gusmão e Javorski, 2024).

Gusmão e Javorski (2024) identificaram que a área de estudos que conecta mídia e educação é marcada por uma diversidade de termos e conceitos, sendo os principais destacados a seguir:

1. Educação Midiática: Este é o termo central utilizado na pesquisa apresentada. Embora não haja uma definição explícita no texto, é entendido como um conceito abrangente que engloba os processos educativos relacionados à mídia.

2. **Mídia-educação:** Segundo o texto, este termo surgiu em 1982, no congresso de Grunwald, na Alemanha. É definido como práticas pedagógicas focadas na promoção do uso crítico das mídias. No Brasil, Fantin (2011) explica que o foco da mídia-educação está nas mediações escolares, visando inserir e problematizar temáticas da mídia no ambiente escolar.
3. **Literacia Mediática:** Embora mencionado, o texto não fornece uma definição específica para este termo.
4. **Educomunicação:** Desenvolvido pelo professor Ismar Soares entre 1997 e 1999, este conceito está ligado aos movimentos sociais e à luta pelo direito à comunicação. Diferencia-se por focar no aumento da capacidade de comunicação dentro de uma comunidade educativa, não se limitando apenas ao uso crítico da mídia.
5. **Alfabetização Midiática:** Segundo Feilitzen (2014), corresponde a uma série de habilidades necessárias para lidar com a mídia. É considerada o objetivo, enquanto a educação midiática seria o meio para alcançá-lo.
6. **Letramento Midiático:** Mencionado como um dos termos recorrentes nas pesquisas, mas sem uma definição específica no texto.

Essa diversidade evidencia uma necessidade de maior clarificação conceitual. O texto destaca que, apesar da multiplicidade de denominações, esses conceitos convergem em alguns pontos. No entanto, não há um consenso claro sobre as distinções precisas entre eles. Esta falta de consenso é apontada como uma área que necessita de mais pesquisas e discussões. (Gusmão e Javorski, 2024)

É importante notar ainda que a escolha terminológica pode refletir diferentes tradições acadêmicas, contextos culturais e objetivos específicos. Por exemplo, o termo "educomunicação" tem uma forte presença no contexto brasileiro, enquanto "literacia mediática" é mais comum em Portugal. (Gusmão e Javorski, 2024)

A evolução da educação midiática no Brasil nas últimas duas décadas reflete as mudanças tecnológicas e as transformações sociais e políticas enfrentadas pelo país, sendo analisada por meio de aspectos fundamentais destacados por Gusmão e Javorski (2024).

Desde os anos 2000, houve um aumento expressivo no interesse de pesquisadores e instituições em debater e incorporar a educação midiática em contextos educacionais. Esse fenômeno se deve ao avanço das tecnologias digitais

e à crescente relevância do uso de dispositivos móveis e redes sociais, que transformaram a forma como as pessoas interagem com a informação. Como observado por Marquette (apud: Gusmão e Javorski, 2024, p. 39), “a preocupação gerada pelo desenvolvimento de tecnologias impacta significativamente a sociedade, em especial os mais jovens”.

Essa ampliação de interesse levou a um maior número de pesquisas acadêmicas e conferências, evidenciando a crescente valorização do tema nos currículos escolares. No entanto, um aspecto que se destacou na evolução da educação midiática foi a centralidade do tema da desinformação. Segundo Gusmão e Javorski (2024), o termo “desinformação” apareceu em seis dos estudos analisados, revelando uma preocupação com os desafios impostos pela disseminação de fake news e teorias conspiratórias.

Como ressaltam as autoras, “o uso da educação midiática no combate à desinformação vem sendo recorrente nos debates e pesquisas acadêmicas” (Gusmão e Javorski, 2024, p. 47). Esse enfoque destaca a importância de equipar os indivíduos com ferramentas que permitam uma navegação crítica e consciente no ambiente digital.

Outro ponto relevante é a influência que a educação midiática passou a ter nas políticas públicas educacionais. As pesquisas acadêmicas contribuíram para a inclusão de elementos dessa educação na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, simbolizando um avanço na institucionalização do tema. Essa inserção destaca a importância das competências relacionadas à mídia na formação dos alunos e reflete a intersecção entre pesquisa e políticas públicas, abrindo caminhos para que o conhecimento teórico seja aplicado na prática educativa. Como apontam Gusmão e Javorski (2024), “as pesquisas na academia são uma forma de contribuir para políticas públicas de educação” (p. 44).

A ênfase no desenvolvimento do pensamento crítico também emergiu, destacando-se nas ações de educação midiática a partir dos anos 2000. Marquette (apud: Gusmão e Javorski, 2024) reforça essa ideia ao afirmar que “a preocupação com o pensamento crítico tornou-se o foco central dessas ações” (apud Gusmão e Javorski, 2024, p. 41).

Essa abordagem transcende o aprendizado técnico e promove a análise, avaliação e criação de conteúdos de forma ética e reflexiva, crucial para combater a

desinformação e capacitar os indivíduos para questionar e contextualizar as informações que recebem.

A pesquisa conclui que ainda há a necessidade de mais investimento e uma atenção ampliada a esse campo de estudo, destacando a importância de estratégias e políticas que considerem as desigualdades regionais. As autoras enfatizam que uma abordagem mais equitativa e abrangente deve ser adotada, com vistas à expansão da educação midiática em todo o território nacional (Gusmão e Javorski, 2024).

Já o “*Mapeamento de Iniciativas de Educação Midiática*” teve como objetivo fornecer um panorama abrangente das ações voltadas à educação midiática no Brasil, identificando e documentando projetos que promovem o pensamento crítico em relação às mídias e destacando as metodologias e as organizações envolvidas (CARDOZO; GERTRUDES; ROCILLO, 2024).

Esse mapeamento buscou facilitar a replicação de práticas bem-sucedidas e o aprendizado a partir dessas experiências, incluindo iniciativas como aulas multimídia, mentorias, cursos online e desenvolvimento de materiais didáticos. Além disso, visa fomentar a colaboração entre diferentes setores, apoiar a formulação de políticas públicas e fortalecer as redes de educação midiática no país (CARDOZO; GERTRUDES; ROCILLO, 2024).

A metodologia utilizada combinou uma busca exploratória no Google, a técnica de amostragem “bola de neve” e a consulta a materiais de apoio, resultando na identificação de 83 iniciativas — 62 localizadas por meio de buscas online e 21 obtidas através da amostragem e referências complementares.

As variáveis consideradas incluíram o ano de início das iniciativas, a região de origem, a abrangência geográfica, os conteúdos abordados e o público-alvo. A análise contou com o auxílio do Power BI para visualizar padrões e tendências, permitindo um mapeamento detalhado e compreensivo das iniciativas (CARDOZO; GERTRUDES; ROCILLO, 2024).



Figura 1 - Print screen da interface do Mapeamento Interativo de Iniciativas de Educação Midiática



Figura 2 - Print screen da interface do Mapeamento Interativo de Iniciativas de Educação Midiática

O projeto permite a aplicação de diversos filtros para uma análise detalhada. Entre esses filtros, destacam-se:

1. **Público-alvo:** possibilita a seleção das iniciativas conforme o perfil dos destinatários.
2. **Conteúdos abordados:** os tópicos incluem:
 - Aprendizado interdisciplinar mediado pelas TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação);
 - Competências para a Educação Midiática;
 - Comunicação, Educação e Consumo;
 - Cuidados Digitais e Segurança Digital;
 - Desinformação, Cultura Digital e Acesso à Informação;
 - Jornalismo e Educação, com foco em Acesso à Informação e Produção de Mídia;
 - Produção de conteúdo, Liberdade de Expressão, Cidadania Digital e Cuidados Digitais.
3. **Tipo de iniciativa:** permite a classificação das ações de acordo com suas características, incluindo:
 - Atividade Formativa Individual;
 - Capacitação ou Conjunto de Atividades;
 - Material Formativo;
 - Outro;
 - Programa governamental;
 - Projeto;
 - Projeto de extensão.
4. **Abrangência territorial:** facilita a segmentação das iniciativas por sua área de atuação, podendo ser nacional, local, municipal, estadual ou regional.

Ao aplicar os filtros específicos para o público-alvo "comunidade escolar", com conteúdos abordados focados em "competências para a educação midiática", com abrangência nacional e todos os tipos de iniciativa, foram identificados apenas três projetos realizados entre os anos de 2020 e 2023, conforme ilustrado na imagem abaixo:

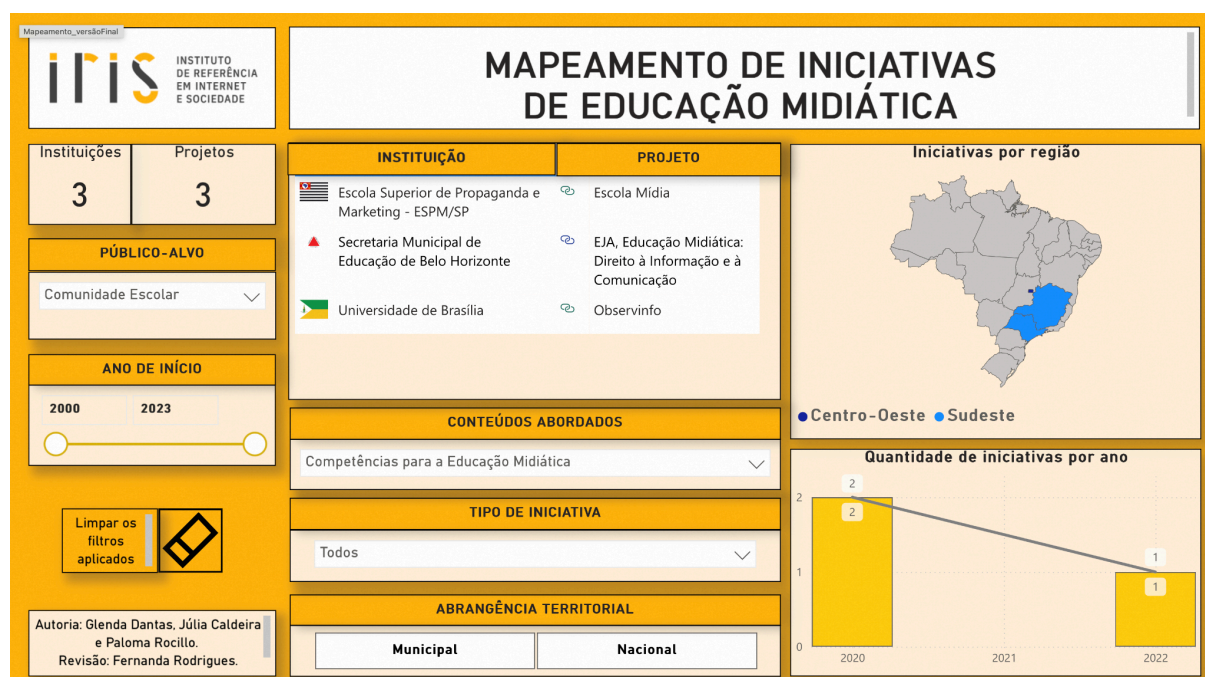


Figura 3 - Print screen da interface do Mapeamento Interativo de Iniciativas de Educação Midiática

No entanto, ao refinar a pesquisa com o filtro de iniciativa “Programa governamental”, a pesquisa revelou apenas um projeto realizado pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, intitulado “EJA, Educação Midiática: direito à informação e à comunicação”, desenvolvido em 2020.

O projeto de elaboração do manual intitulado "Educação de Jovens e Adultos de Belo Horizonte: Princípios e Concepções" visa consolidar uma política educacional inclusiva e inovadora para a EJA, considerando as particularidades de jovens, adultos e idosos que enfrentam barreiras ao acesso e continuidade da escolarização (CARDOZO et al., 2024).

O manual é parte da coleção "EJA Lendo Mundo, Lendo Palavras" e inclui uma série de capítulos que abordam desde a relação entre mídia e educação, destacando a importância do letramento midiático e das tecnologias digitais como ferramentas pedagógicas, até a análise crítica de redes sociais e o impacto das fake news na sociedade e na educação. Cada seção apresenta estudos teóricos, relatos de experiências práticas e sequências didáticas detalhadas, com o objetivo de promover um ensino significativo que atenda às diversas necessidades e realidades dos estudantes da EJA. A obra enfatiza a necessidade de propostas pedagógicas flexíveis e contextuais que valorizem o protagonismo dos alunos e que reconheçam a complexidade de suas trajetórias de vida (CARDOZO et al., 2024)..

Não foram encontrados registros de continuidade do projeto nem resultados publicados que pudessem evidenciar seu impacto ou desenvolvimento subsequente.

Já, ao aplicar o filtro para os conteúdos abordados “Desinformação, Cultura Digital e Acesso à Informação”, e manter o mesmo público-alvo, período, abrangência e iniciativa, identificamos 15 projetos realizados por 13 instituições diferentes.

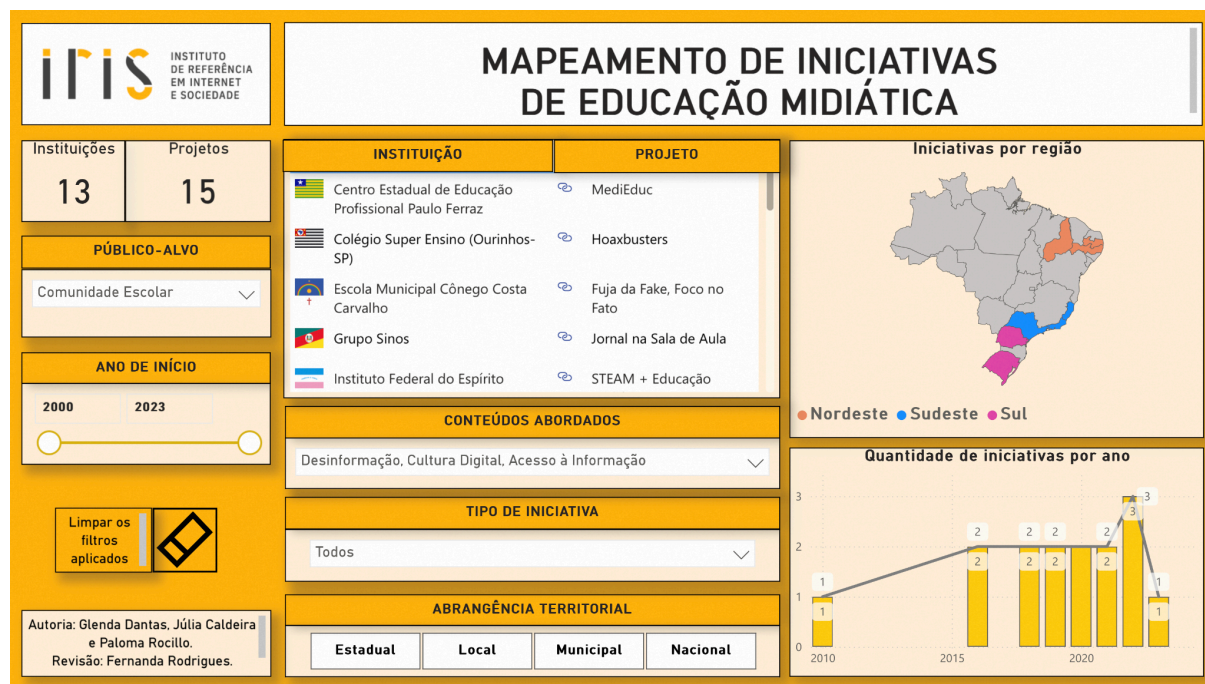


Figura 4 - Print screen da interface do Mapeamento Interativo de Iniciativas de Educação Midiática

Ao aplicar o filtro de iniciativa “Programa governamental”, a pesquisa identificou apenas um projeto conduzido pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo,

intitulado "Imprensa Jovem: agência de notícia na escola".

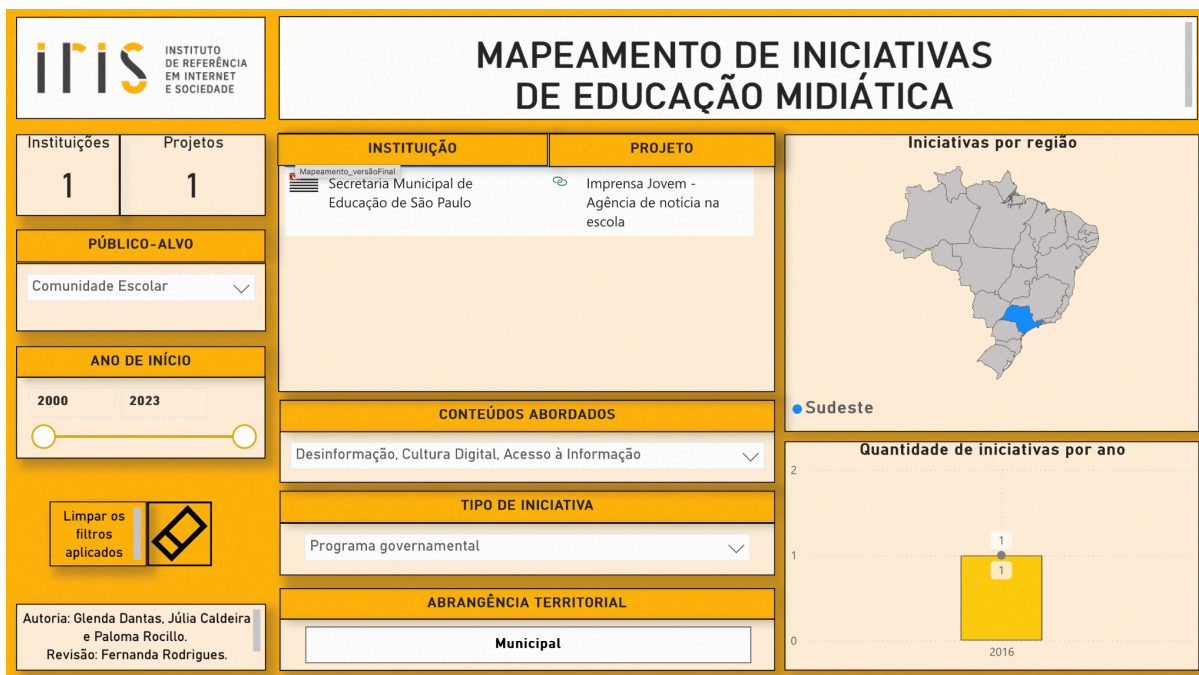


Figura 5 - Print screen da interface do Mapeamento Interativo de Iniciativas de Educação Midiática

O projeto *Imprensa Jovem* é uma iniciativa da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, criada em 2005 e desenvolvida pelo Núcleo de Educomunicação. Seu principal objetivo é fomentar o protagonismo dos estudantes do Ensino Infantil e Fundamental por meio da criação de agências de notícias escolares. Nessas agências, os alunos são incentivados a realizar entrevistas, produzir reportagens e gerenciar canais de comunicação como blogs e rádios virtuais, promovendo um ambiente de aprendizado colaborativo e autônomo. O projeto visa desenvolver competências críticas, criativas e midiáticas, além de habilidades de uso das TICs, proporcionando uma comunicação democrática entre a escola e a comunidade. Reconhecido internacionalmente, o *Imprensa Jovem* já ganhou prêmios como o Global MIL Alliance da UNESCO, destacando-se como um modelo de educação midiática e de cidadania ativa. (Gusmão e Javorski, 2024)

Embora o projeto não tenha sido diretamente mapeado pela pesquisa, identificamos que o Núcleo de Educomunicação da Secretaria tem como objetivo promover a educação midiática no ensino básico de São Paulo. Desde 2001, essa política pública vem desenvolvendo a formação de educadores e fomentando o protagonismo e a participação dos estudantes por meio da comunicação e de tecnologias (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO, 2024).

O Núcleo possibilita que crianças e adolescentes se envolvam em produções e análises críticas da mídia, desenvolvendo projetos como Imprensa Jovem, rádio escolar, audiovisual, cinema, fotografia, jornais, mídias sociais e histórias em quadrinhos (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO, 2024).

Em suma, o “Mapeamento de Iniciativas de Educação Midiática” representa um recurso valioso para documentar e analisar as ações voltadas à educação midiática no Brasil, oferecendo um panorama que facilita a replicação de práticas eficazes e incentiva a colaboração entre diversos setores.

No entanto, a ausência de dados sobre o impacto e a continuidade de algumas iniciativas aponta para um desafio de sustentabilidade e avaliação de resultados a longo prazo. Esse aspecto ressalta a importância de mecanismos de acompanhamento e análise de impacto, que validaram a efetividade dessas ações.

Além disso, o mapeamento revela desigualdades regionais, com maior concentração de iniciativas nas regiões mais desenvolvidas do país. Essa disparidade ressalta a necessidade de políticas públicas que promovam a equidade no acesso à educação midiática, principalmente em regiões com menos recursos.

Conclui-se que uma análise mais aprofundada sobre a eficácia das iniciativas de educação midiática implementadas até o momento é necessária. Apesar de o texto apontar algumas dificuldades, seria enriquecedor incluir uma seção dedicada aos desafios específicos enfrentados na implementação desses programas no Brasil, como a infraestrutura tecnológica insuficiente e a resistência cultural.

Essa perspectiva contribuiria para uma compreensão mais completa das barreiras que impactam a expansão e o sucesso da educação midiática, fornecendo subsídios para o desenvolvimento de estratégias mais eficazes e adaptadas ao contexto brasileiro.

5.3 Documentos normativos brasileiros e o combate à desinformação

Como discutido anteriormente nesta tese, o fenômeno da desinformação configura-se como um problema global que afeta de maneira profunda as esferas social, política e comunicacional, impactando também os processos de formação educacional e o exercício da cidadania.

Já foram apresentados, nas seções anteriores, os principais documentos brasileiros que orientam as políticas públicas de educação midiática e digital, entre eles a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a BNCC Computação, a Política Nacional de Educação Digital (PNED) e a Estratégia Brasileira de Educação Midiática.

Agora, propõe-se analisar como esses documentos dialogam, (ou não), com o combate à desinformação, considerando suas abordagens conceituais, seus objetivos formativos e seus limites de implementação.

A intenção é identificar de que maneira essas normativas incorporam, de forma explícita ou implícita, competências e orientações voltadas ao desenvolvimento do pensamento crítico, da avaliação de fontes e da ética informacional, reconhecendo a desinformação não apenas como um problema comunicacional, mas também como um desafio pedagógico e político no contexto educacional brasileiro.

A análise parte do pressuposto de que o combate à desinformação requer uma integração entre educação midiática, competência digital e formação ética, dimensões que aparecem de modo complementar, ainda que nem sempre articulado, nos documentos educacionais brasileiros (BRASIL, 2017; BRASIL, 2022; BRASIL, 2023).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em sua formulação de 2017, não aborda explicitamente o termo “desinformação”, mas incorpora em diferentes áreas do conhecimento, especialmente em Linguagens e suas Tecnologias, competências e habilidades voltadas à leitura crítica, à análise de discursos midiáticos e à avaliação da credibilidade das informações. Essas orientações configuram-se como os primeiros movimentos normativos no sentido de preparar os estudantes para reconhecer e lidar com conteúdos falsos, distorcidos ou manipulados.

No Ensino Médio, essa preocupação aparece de forma mais evidente, sobretudo nas competências relacionadas ao campo jornalístico-midiático, que incentiva o uso crítico e seletivo de informações e discursos da mídia, bem como o desenvolvimento de uma postura ética e reflexiva diante das produções comunicacionais (BRASIL, 2017).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) insere o conceito de cultura digital como parte de seu esforço de atualização curricular frente às transformações sociais e tecnológicas das últimas décadas. Na Competência Geral nº 5, o documento

propõe que os estudantes sejam capazes de “compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva” (BRASIL, 2017, p. 9).

A BNCC, portanto, define a cultura digital como o conjunto de práticas sociais mediadas por tecnologias digitais, nas quais os sujeitos participam como produtores e consumidores de informação, em múltiplos formatos e linguagens. Essa concepção está associada à ideia de protagonismo do estudante, que deveria atuar de forma criativa e ética nos ambientes digitais, reconhecendo os impactos sociais das tecnologias de comunicação.

Nos trechos que tratam mais diretamente do tema — especialmente no componente de Língua Portuguesa, no Campo Jornalístico-midiático —, o documento relaciona a cultura digital a práticas como “curtir, compartilhar, comentar e criar conteúdos digitais”, enfatizando a necessidade de desenvolver uma “presença crítica e ética nas redes” (BRASIL, 2017, p. 80). Nessa perspectiva, a escola teria o papel de ensinar os estudantes a lidar com os fluxos informacionais da internet, compreendendo os mecanismos de circulação, recepção e autoria de textos em ambientes digitais.

A BNCC reconhece que a cultura digital promove transformações significativas na vida social e escolar, ao mesmo tempo em que induz comportamentos marcados pelo imediatismo, pela efemeridade das informações e pela superficialidade das análises. Diante disso, o documento defende que a escola deve estimular “a reflexão e a análise aprofundada”, educando para “usos mais democráticos e conscientes das tecnologias” (BRASIL, 2017, p. 67). Essa formulação atribui à escola uma função mediadora entre as novas práticas digitais e a formação de atitudes críticas frente à informação e à mídia.

No entanto, a noção de crítica presente na BNCC é apresentada de modo genérico e comportamental, restrita ao desenvolvimento de boas práticas individuais no uso das tecnologias, sem avançar para uma análise estrutural dos sistemas digitais. O documento não problematiza as condições econômicas, políticas e tecnológicas que sustentam a cultura digital, nem aborda de forma explícita temas

como capitalismo de vigilância, economia da atenção, algoritmos de recomendação ou não neutralidade tecnológica. A ausência dessas dimensões evidencia que a abordagem da BNCC, embora use o termo “crítica”, se mantém no âmbito funcional, centrada na adaptação dos sujeitos ao meio digital e não em sua transformação.

Além disso, a proposta de desenvolver a competência digital de forma mais robusta se concentra no Ensino Médio, quando as bases do pensamento crítico e da educação midiática já deveriam estar consolidadas desde a Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental. Essa delimitação reduz o potencial formativo do documento e dificulta o enfrentamento precoce de fenômenos como a desinformação e a manipulação midiática, que se manifestam desde a infância por meio das plataformas e conteúdos digitais.

Assim, o conceito de cultura digital na BNCC, ainda que reconheça o impacto das tecnologias e mencione a necessidade de reflexão ética, permanece limitado a uma visão instrumental da relação entre educação e tecnologia. O foco é o desenvolvimento de competências operacionais e comunicativas, não uma formação crítica voltada à compreensão das estruturas de poder que configuram o ambiente informacional contemporâneo.

A ampliação curricular promovida pela BNCC Computação (MEC/SEB, 2022) aprofunda essa perspectiva ao incorporar, de modo mais sistemático, habilidades ligadas à confiabilidade da informação, à ética digital e à compreensão técnica dos sistemas de comunicação. Ainda que seu foco principal seja o ensino da Computação como área de conhecimento, o documento propõe o desenvolvimento de competências informacionais e críticas que dialogam diretamente com o enfrentamento da desinformação.

As seções de Mundo Digital e Cultura Digital, especialmente no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, apresentam diretrizes que orientam o estudante a avaliar fontes, verificar a veracidade das informações, compreender os processos de circulação de conteúdo e analisar o impacto das tecnologias nos modos de produção e difusão do conhecimento (BRASIL, 2022).

No Ensino Fundamental, a BNCC Computação explicita a necessidade de promover a verificação e a confiabilidade da informação. No 4º ano, a habilidade EF04CO08 estabelece que os alunos devem “reconhecer a importância de verificar a confiabilidade das fontes de informações obtidas na internet”, podendo ser

trabalhado, por exemplo, por meio da comparação entre páginas que tratam do mesmo tema com informações divergentes.

No 5º ano, a habilidade EF05CO08 amplia esse objetivo, propondo que o estudante aprenda a “acessar informações na internet de forma crítica, distinguindo conteúdos confiáveis de não confiáveis”. Já no 8º ano, a habilidade EF08CO11 orienta que os alunos avaliem “a precisão, relevância, adequação, abrangência e vieses que ocorrem em fontes de informação eletrônica”, o que inclui a análise dos critérios de ranqueamento e relevância utilizados pelos mecanismos de busca.

Além disso, a BNCC Computação também relaciona o pensamento lógico e computacional ao desenvolvimento de competências críticas. A habilidade EF03CO01, presente no 3º ano, propõe que os alunos associem valores de “verdadeiro” e “falso” a sentenças que descrevem situações cotidianas, criando uma base conceitual para o raciocínio lógico e para a análise da validade das afirmações, uma competência essencial no processo de verificação informacional.

Complementarmente, a habilidade EF03CO04 introduz a distinção entre dado e informação, esclarecendo que a informação resulta da interpretação de dados, o que permite discutir a manipulação de conteúdos e a construção narrativa de sentidos.

No Ensino Médio, a abordagem se torna mais complexa e analítica. A habilidade EM13CO14 propõe que os estudantes “avaliem a confiabilidade das informações encontradas em meio digital, investigando seus modos de construção e considerando a autoria, a estrutura e o propósito da mensagem”, o que incentiva a reflexão sobre a origem e a intencionalidade das informações, incluindo a análise de fake news e de campanhas de desinformação.

A habilidade EF09CO10 reforça essa competência ao propor que o aluno “avalie a veracidade, credibilidade e relevância da informação em seus diferentes formatos”, sendo capaz de identificar o propósito pelo qual um conteúdo é disseminado.

A BNCC Computação também trata da autoria e da produção ética de conteúdo digital, o que se relaciona ao combate à desinformação pela via da responsabilidade comunicacional. A habilidade EF09CO09 incentiva os alunos a “criar ou utilizar conteúdo digital compreendendo questões éticas relacionadas a direitos autorais e de uso de imagem”, enquanto a habilidade EM13CO20 propõe

que o estudante avalie “a confiabilidade e as consequências da disseminação das informações produzidas”.

Já a habilidade EM13CO26 introduz a aplicação de conceitos do direito digital, incluindo o Marco Civil da Internet e a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), reforçando a necessidade de condutas éticas e legais no ambiente digital (BRASIL, 2022).

Outro ponto relevante diz respeito à análise crítica das tecnologias e plataformas digitais. A habilidade EM13CO10 propõe o estudo dos fundamentos da Inteligência Artificial (IA), comparando-a à inteligência humana e discutindo seus riscos e limites, o que abre espaço para compreender como os algoritmos podem interferir na circulação da informação e potencializar a desinformação.

Essa discussão é reforçada pela habilidade EM13CO14, que trata da avaliação dos vieses e da precisão das fontes eletrônicas, destacando o papel das ferramentas de busca e das redes sociais na mediação da credibilidade e na formação das bolhas informacionais.

Em síntese, tanto a BNCC quanto a BNCC Computação contêm fundamentos normativos que se relacionam diretamente ao combate à desinformação, ainda que de modo não explícito.

O documento de 2022 propõe uma formação que integra competências cognitivas (pensamento lógico e abstração), competências informacionais (verificação e análise crítica de fontes) e competências éticas (uso responsável e consciente da informação). No entanto, essas orientações permanecem como projeções curriculares ideais, cuja efetividade depende da formação docente, da infraestrutura tecnológica e da articulação interdisciplinar com a educação midiática (BRASIL, 2022).

A Política Nacional de Educação Digital (PNED), instituída pela Lei nº 14.533, representa um avanço na consolidação de diretrizes voltadas à formação de competências digitais e informacionais no Brasil. Diferentemente da BNCC, a PNED possui caráter intersetorial e estratégico, abrangendo não apenas o ambiente escolar, mas também a formação profissional, a inclusão social e a participação cidadã no espaço digital.

Ainda que o documento não mencione explicitamente o termo desinformação, ele estabelece bases conceituais e operacionais que dialogam diretamente com o

enfrentamento desse fenômeno, ao reconhecer a necessidade de preparar a população para um uso crítico, ético e consciente das tecnologias digitais (BRASIL, 2023).

A PNED estrutura-se em quatro eixos principais, Inclusão Digital, Educação Digital Escolar, Capacitação e Especialização Digital, e Pesquisa e Desenvolvimento em Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). O eixo de Educação Digital Escolar é o que mais se aproxima da BNCC e da BNCC Computação, pois propõe o desenvolvimento de competências digitais e informacionais desde a Educação Básica, com ênfase no pensamento crítico e na responsabilidade ética no uso das tecnologias.

Essa dimensão contempla ações que podem contribuir diretamente para o combate à desinformação, como a promoção do letramento digital, a alfabetização informacional e a formação docente continuada para o uso crítico das mídias digitais em sala de aula.

O documento também destaca a importância de promover competências críticas e éticas no uso das tecnologias, indo além da dimensão técnica. Essa orientação está presente no eixo de Competências Digitais e Informacionais, que propõe que os cidadãos sejam capazes de avaliar, criar e utilizar informações e conteúdos digitais de forma consciente, segura e responsável.

Nesse sentido, a PNED reconhece que o domínio tecnológico, por si só, é insuficiente: é preciso desenvolver habilidades de análise e interpretação que permitam compreender o papel das plataformas digitais na produção e disseminação de informações, assim como os riscos associados à manipulação, à desinformação e à violação da privacidade (BRASIL, 2023).

Outro aspecto relevante da PNED é a ênfase na formação e valorização de educadores, reconhecendo que o professor é agente central na mediação crítica do uso das tecnologias. O documento prevê programas de capacitação docente voltados não apenas para o domínio técnico das ferramentas digitais, mas também para a integração pedagógica da educação midiática e o desenvolvimento de práticas de leitura crítica de mídias e de verificação informacional.

Essa orientação é fundamental para o enfrentamento da desinformação, pois o combate a esse fenômeno depende da atuação reflexiva e mediadora dos

educadores, capazes de contextualizar conteúdos e estimular o pensamento crítico dos alunos.

Além do ambiente escolar, a PNED amplia a discussão para contextos não formais de educação, incluindo ações voltadas à população adulta e idosa, que também é fortemente impactada pela desinformação.

Ao propor iniciativas de educação midiática e digital comunitária, a PNED reconhece que o enfrentamento da desinformação exige uma abordagem social ampla e contínua, que ultrapassa os limites do sistema de ensino formal. Essa perspectiva dialoga com as diretrizes da Estratégia Brasileira de Educação Midiática, ao compreender que a educação digital é um processo permanente e coletivo, que deve alcançar toda a sociedade brasileira (BRASIL, 2023).

Apesar de sua relevância, a PNED apresenta desafios de implementação semelhantes aos da BNCC Computação. O documento estabelece objetivos ambiciosos, mas depende de articulação interministerial, investimentos estruturais e políticas de formação docente para tornar efetivas as práticas de educação digital crítica.

A ausência de mecanismos claros de monitoramento e avaliação também limita a mensuração de seus impactos. Ainda assim, sua formulação representa um marco importante, pois insere oficialmente a educação digital no campo das políticas públicas e reconhece a centralidade da informação como elemento de cidadania, o que a torna um instrumento normativo relevante no combate à desinformação (BRASIL, 2023).

A Estratégia Brasileira de Educação Midiática, publicada em outubro de 2023 pela Secretaria de Políticas Digitais da Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República (SECOM), constitui o documento que trata de forma mais direta e explícita o fenômeno da desinformação entre as políticas públicas nacionais voltadas à educação digital e comunicacional.

Diferentemente da BNCC e da BNCC Computação, que abordam a questão da leitura crítica e da confiabilidade das informações de modo transversal, a Estratégia dedica um eixo específico à educação midiática e informacional como ferramenta de combate à desinformação e de fortalecimento da democracia (BRASIL, 2023).

O documento reconhece a desinformação como um problema estrutural das sociedades contemporâneas, associando sua expansão à lógica das plataformas

digitais, à economia da atenção e à manipulação algorítmica que orienta o consumo de conteúdos online.

Nesse sentido, a Estratégia propõe que a educação midiática vá além da dimensão técnica do uso das tecnologias, incorporando uma formação crítica, ética e cidadã voltada à compreensão das dinâmicas de poder, da circulação da informação e dos impactos sociais das mídias digitais.

Essa abordagem se alinha conceitualmente à perspectiva da educação midiática crítica, ao compreender que o combate à desinformação não se restringe à checagem de fatos, mas envolve a leitura política e cultural dos meios de comunicação, bem como a análise dos interesses econômicos e ideológicos que estruturam a produção e a difusão de conteúdos (BRASIL, 2023).

Entre as suas diretrizes, a Estratégia estabelece cinco dimensões prioritárias de ação: (1) formação e capacitação de professores e multiplicadores sociais; (2) integração da educação midiática aos currículos escolares; (3) produção e difusão de materiais pedagógicos; (4) promoção de campanhas públicas de conscientização; e (5) estímulo à pesquisa e à cooperação interinstitucional.

Essas dimensões são acompanhadas por princípios orientadores, como o uso ético e responsável da informação, o respeito à diversidade e aos direitos humanos, e o fortalecimento da cidadania digital. Tais princípios evidenciam que o combate à desinformação é compreendido como uma tarefa educacional, comunicacional e democrática, que requer o envolvimento articulado entre governo, escolas, universidades, sociedade civil e meios de comunicação (BRASIL, 2023).

Outro ponto central da Estratégia é o reconhecimento da importância da formação de professores como agentes fundamentais no processo de educação midiática. O documento propõe a criação de programas de capacitação continuada voltados à atualização docente, com foco na interpretação crítica de conteúdos midiáticos, no combate à desinformação e na promoção da segurança digital.

A formação de educadores é entendida como elemento estruturante, capaz de transformar práticas pedagógicas e consolidar uma cultura escolar orientada pelo uso ético, crítico e responsável da informação. Além disso, a Estratégia propõe que a educação midiática alcance públicos fora do ambiente escolar, incluindo adultos e idosos, que figuram entre os grupos mais vulneráveis à circulação de informações falsas e manipuladas (BRASIL, 2023).

A intersectorialidade também constitui um eixo de destaque no documento. A Estratégia prevê ações conjuntas entre ministérios, como Educação, Direitos Humanos, Igualdade Racial, Justiça e Comunicação e parcerias com universidades, institutos federais e organizações da sociedade civil. Essa articulação busca fortalecer políticas públicas que integrem educação, comunicação e cidadania digital, reconhecendo que o combate à desinformação exige uma abordagem multidimensional e contínua, que envolva tanto a formação crítica quanto o fortalecimento de infraestruturas democráticas de informação (BRASIL, 2023).

Em síntese, a Estratégia Brasileira de Educação Midiática é o documento que mais explicitamente reconhece o combate à desinformação como objetivo educacional e social.

Ao propor uma integração entre educação, comunicação e tecnologia, ela complementa as diretrizes da BNCC Computação e da PNED, traduzindo seus princípios em ações práticas e formativas voltadas à construção de uma cultura crítica da informação.

No entanto, assim como os demais instrumentos normativos, sua efetividade depende da continuidade política, do investimento público e da formação docente especializada, fatores indispensáveis para que suas diretrizes se materializem de forma concreta no sistema educacional brasileiro (BRASIL, 2023).

5.4 - Perspectiva crítica sobre os programas de educação midiática apresentados

Uma análise crítica da educação midiática proposta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e políticas como a Política Nacional de Educação Digital (PNED) e a Estratégia Brasileira de Educação Midiática, quando lidas sob a luz da Teoria Crítica, expõe as contradições inerentes a essas propostas.

Embora aparentemente orientadas para a emancipação e o desenvolvimento do pensamento crítico, tais iniciativas podem inadvertidamente reforçar estruturas de poder e dominação, especialmente ao adotarem abordagens funcionalistas e tecnicistas.

A obra “Dialética do Esclarecimento” de Adorno e Horkheimer (1985) se torna um ponto de partida vital para essa reflexão. Eles alertam que o processo de esclarecimento, originalmente pensado para libertar a humanidade da superstição e do poder autoritário, paradoxalmente gerou novas formas de dominação e controle.

Aplicando essa visão à educação midiática, observa-se que, ao enfatizar habilidades técnicas e um uso “ético, criativo e responsável” das tecnologias, a BNCC pode estar promovendo uma racionalidade instrumental.

Essa racionalidade prioriza a eficiência técnica e o controle em detrimento de uma reflexão ética e política sobre os fins e meios do uso midiático. Em vez de instigar uma visão crítica sobre o ambiente digital, o foco em competências técnicas reduz a educação midiática a um conjunto de habilidades operacionais, minimizando uma análise mais profunda sobre as estruturas de poder que regulam essas tecnologias.

Outro aspecto importante levantado por Adorno e Horkheimer é o conceito de “indústria cultural”, onde manifestações culturais são transformadas em produtos padronizados e mercadológicos, resultando em uma cultura massificada e sem potencial crítico.

A BNCC, ao incentivar a produção e participação em ambientes digitais, pode inadvertidamente adotar as lógicas da indústria cultural digital, onde a autonomia crítica é substituída por uma participação superficial, orientada pelo consumo acrítico. A educação midiática se arrisca a se tornar uma forma de adestramento para o mercado digital, treinando os estudantes para um modelo de produção e consumo que atende mais às demandas do mercado do que à formação de cidadãos questionadores.

Marcuse (1966) acrescenta uma crítica incisiva ao tratar da tecnologia como um instrumento que carrega valores dominantes. Acreditar que a tecnologia é neutra e que seu domínio resulta em emancipação individual ignora como ela pode, na verdade, refletir e reforçar valores e estruturas de poder existentes. Marcuse adverte que a tecnologia tem a capacidade de perpetuar uma “unidimensionalidade” de pensamento, onde a diversidade de perspectivas e alternativas ao status quo é marginalizada.

A ênfase da BNCC e da PNED em habilidades digitais é um reflexo desse fetichismo tecnológico: ao apresentar a tecnologia como uma solução para os

problemas educacionais e sociais, essas políticas podem negligenciar as desigualdades estruturais e as questões de acesso que afetam muitos alunos. Essa centralização no domínio técnico pode facilmente obscurecer debates mais amplos sobre os impactos sociopolíticos dessas tecnologias e sobre quem realmente se beneficia de seu uso.

Outro ponto essencial é o fenômeno do “capitalismo de vigilância”, desenvolvido por Shoshana Zuboff (2020), que revela como plataformas digitais monetizam dados pessoais para moldar o comportamento dos usuários.

Embora a BNCC mencione a importância de um uso ético das tecnologias digitais, não aprofunda uma discussão sobre os perigos do capitalismo de vigilância, onde a coleta e comercialização de dados podem limitar a autonomia e a privacidade dos estudantes.

Ao omitir esse debate, a educação midiática perde uma oportunidade de conscientizar os alunos sobre como suas ações digitais são monitoradas e transformadas em mercadoria. Uma abordagem crítica deve, portanto, capacitar os alunos a questionarem esses mecanismos de controle e a refletirem sobre as implicações éticas e sociais de um modelo econômico que mercantiliza aspectos da vida pessoal.

Embora a BNCC empregue com frequência o termo crítica, especialmente na Competência Geral nº 5 e nas menções à cultura digital, a análise de seu conteúdo revela que essa noção é formal e despolitizada, desvinculada das estruturas econômicas e tecnológicas que sustentam o ecossistema digital contemporâneo.

O documento propõe que os estudantes utilizem as tecnologias “de forma crítica, significativa, reflexiva e ética”, mas não explicita o que significa ser crítico num contexto marcado pela concentração de poder informacional nas grandes corporações tecnológicas e pela lógica de vigilância e controle algorítmico (BRASIL, 2017).

A “crítica” na BNCC se limita à esfera comportamental e funcional, centrada em boas práticas de uso, segurança digital e responsabilidade ética individual. Essa abordagem ignora as relações estruturais entre tecnologia, poder e economia que configuram o ambiente informacional contemporâneo.

A ausência de referência a conceitos como capitalismo de vigilância (ZUBOFF, 2019), economia da atenção (CITTON, 2014; WU, 2016), amplificação algorítmica

(GILLESPIE, 2018) e não neutralidade tecnológica (FEENBERG, 2010) demonstra que o documento opera dentro de um paradigma tecnocrático e adaptativo, que naturaliza as condições de funcionamento das plataformas digitais e evita o questionamento de suas dinâmicas de dominação.

Sob esse prisma, a crítica proposta pela BNCC não se constitui como análise das estruturas de poder e racionalidade instrumental que moldam o uso das tecnologias, mas como treinamento para o uso adequado delas.

A racionalidade subjacente é a da eficiência: educar para que os sujeitos saibam navegar, selecionar e produzir informações, mas sem interrogar os sistemas que organizam, hierarquizam e monetizam essas informações. Assim, a formação crítica é convertida em competência operacional, deslocando o foco do questionamento social e político para a conformidade com os padrões de uso impostos pelas próprias tecnologias.

A ausência de um olhar sistêmico e ideológico sobre o ambiente digital limita o potencial emancipador da BNCC. O documento não questiona, por exemplo, o papel dos algoritmos na produção de visibilidade, na personalização do conteúdo e na formação de bolhas informacionais; tampouco discute a mercantilização da atenção e dos dados pessoais como elementos estruturais do capitalismo contemporâneo.

Ao tratar a cultura digital como um campo neutro de práticas comunicativas, a BNCC oculta as assimetrias de poder que a sustentam e neutraliza a possibilidade de uma crítica verdadeiramente transformadora.

Nesse sentido, a abordagem da BNCC distancia-se da educação midiática crítica, que pressupõe a análise das relações entre mídia, poder e economia política da informação. A crítica estrutural, voltada à compreensão das formas de dominação e dos processos de alienação mediados pela técnica, é substituída por uma pedagogia da adaptação, que busca integrar o estudante à lógica digital vigente sem promover sua capacidade de resistir ou transformá-la.

Trata-se, portanto, de uma crítica domesticada, compatível com a racionalidade instrumental denunciada por Adorno e Horkheimer (1985), em que a formação se reduz a adequar o sujeito às exigências do sistema técnico e não a capacitá-lo para compreendê-lo criticamente.

A inclusão digital proposta pela PNED também merece uma análise crítica. A promessa de acesso universal às tecnologias digitais, apesar de aparentar um

avanço emancipador, pode ser interpretada como um mecanismo de integração ao sistema tecnológico dominante, ampliando o alcance do capitalismo de vigilância descrito por Zuboff. Adorno e Horkheimer enfatizam que o conhecimento pode se tornar um instrumento de controle; nesse sentido, a inclusão digital pode significar a exposição de mais indivíduos a formas sofisticadas de monitoramento e manipulação, alimentando um sistema de vigilância e consumo.

Embora a inclusão digital seja essencial em uma sociedade conectada, sem uma crítica explícita às implicações do acesso, a PNED arrisca transformar a educação digital em mais um meio de controle, alinhando-se às necessidades do mercado em vez de promover uma emancipação genuína.

Além disso, a formação de educadores dentro das diretrizes da PNED reflete a crítica de Adorno e Horkheimer sobre a padronização promovida pela indústria cultural. Ao capacitar educadores para integrar práticas de ensino digital, corre-se o risco de padronizar métodos pedagógicos e minimizar a diversidade de abordagens.

A educação midiática, em vez de fomentar uma perspectiva crítica, pode acabar priorizando o domínio técnico das ferramentas digitais, em detrimento de uma posição crítica diante de suas limitações e de seus efeitos na sociedade. Esse processo pode resultar em um modelo de ensino tecnocrático, que valoriza a eficácia e o controle e não incentiva a reflexão sobre os impactos da tecnologia nas relações de poder e na autonomia individual.

Já o documento curricular da BNCC Computação, quando analisado sob a lente da Teoria Crítica, também revela lacunas e tensões epistemológicas que merecem reflexão, ainda que o texto demonstre um esforço explícito em incluir a ética, a crítica social e a cidadania digital.

A Teoria Crítica preocupa-se essencialmente com a forma como as estruturas de poder, ideologia e racionalidade instrumental moldam a sociedade moderna, frequentemente resultando em dominação, alienação e conformismo. Quando aplicada ao campo educacional e tecnológico, essa abordagem permite observar como as propostas de ensino da Computação, mesmo quando formuladas com propósitos emancipadores, podem reproduzir as lógicas de controle e eficiência do capitalismo digital.

Em suma, a Teoria Crítica questiona a primazia da razão instrumental, que transforma a experiência humana em um conjunto de problemas técnicos a serem

resolvidos da forma mais eficiente possível (HORKHEIMER, 1973; HABERMAS, 1987). A BNCC Computação, ao centrar seu currículo no Pensamento Computacional, com foco em sequências, algoritmos, decomposição e eficiência, exemplifica essa lógica. Habilidades como “solucionar problemas decompondo-os em partes menores” ou “identificar o comportamento dos algoritmos quanto ao consumo de tempo e memória” expressam uma pedagogia orientada à otimização e à performance técnica.

Embora a eficiência seja um valor essencial na Computação, a Teoria Crítica adverte que a redução de problemas sociais e éticos complexos a subproblemas algorítmicos produz uma forma de alienação técnica, na qual a tecnologia é vista como solução universal.

Essa tendência obscurece o debate sobre as causas estruturais dos problemas sociais e desloca o papel da educação da crítica à adaptação. Assim, o currículo corre o risco de naturalizar a tecnologia como agente neutro e redentor, em vez de objeto de análise e contestação (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

O documento avança ao propor a análise crítica de artefatos computacionais, incentivando os alunos a refletirem sobre impactos ambientais, obsolescência e sustentabilidade. No entanto, a crítica apresentada permanece no nível dos efeitos, e não das causas. Falta uma análise das estruturas econômicas e políticas que sustentam o capitalismo digital e produzem os artefatos tecnológicos dentro de uma lógica de lucro, consumo e desigualdade global.

A Teoria Crítica da tecnologia sugeriria que o currículo deve ir além da crítica ao descarte e à obsolescência, abordando a propriedade e o controle dos meios digitais de produção.

Questões como a concentração de poder nas Big Techs, a colonização de dados e a exploração do trabalho cognitivo permanecem ausentes da BNCC Computação. A crítica à tecnologia, sem a crítica à economia política que a sustenta, torna-se parcial e, por vezes, assimilada pela própria lógica de mercado (FEENBERG, 2010; ZUBOFF, 2019).

Apesar de mencionar o uso ético e responsável das tecnologias, o documento frequentemente pressupõe a neutralidade das ferramentas computacionais. Habilidades como “selecionar tecnologias adequadas para resolver problemas” ou

“utilizar algoritmos para otimizar soluções” partem do princípio de que as tecnologias são instrumentos neutros, cujo valor depende apenas do uso que delas se faz.

A Teoria Crítica contrapõe essa visão ao afirmar que toda tecnologia é socialmente construída e carrega em si os valores, interesses e vieses de seus criadores (HABERMAS, 1987; FEENBERG, 2010).

A ausência de uma habilidade voltada à desconstrução ideológica da técnica impede que o estudante compreenda como modelos de Inteligência Artificial, bases de dados ou sistemas algorítmicos reproduzem desigualdades de gênero, raça e classe. A crítica ética proposta é comportamental (“usar bem”), e não epistemológica (“compreender o poder inscrito na técnica”).

Diversas competências do Ensino Médio enfatizam o planejamento, a gestão e a avaliação de projetos, o que reflete um perfil formativo alinhado à lógica da administração e da produtividade. Habilidades como “planejar e gerenciar projetos colaborativos” ou “avaliar software com base em métricas de eficiência e segurança” evidenciam uma pedagogia voltada à gestão racional dos recursos digitais, mais do que à formação crítica dos sujeitos.

A Teoria Crítica interpretaria esse foco como expressão da educação para o trabalho técnico no capitalismo avançado, em detrimento da educação para a emancipação. A ênfase na colaboração e na eficiência pode mascarar formas de auto-organização controlada, onde a autonomia é simulada, mas os parâmetros de ação permanecem definidos pelo sistema digital e suas métricas de produtividade. O resultado é uma formação que prepara o indivíduo para operar no sistema, e não para transformá-lo.

Embora a BNCC Computação inclua discussões sobre segurança cibernética, privacidade e proteção de dados, essas reflexões tendem a permanecer em um nível individualista e conformista. Habilidades como “analisar políticas de termos de uso” ou “identificar riscos associados à exposição de dados pessoais” tratam a vigilância como um risco a ser gerenciado, e não como estrutura de poder.

Sob a ótica da sociedade de controle (DELEUZE, 1992), e da crítica do capitalismo de vigilância (ZUBOFF, 2019), a vigilância não é uma exceção tecnológica, mas a norma de funcionamento das redes e dos Estados contemporâneos.

Ao focar na segurança pessoal e na conformidade com normas como a LGPD, o currículo ensina o aluno a adaptar-se, e não a contestar a lógica de coleta e exploração massiva de dados. O resultado é uma educação para a conformidade digital, não para a resistência crítica.

Sob a lente da Teoria Crítica, a BNCC Computação pode ser compreendida como uma política ambivalente: embora avance na incorporação da ética e da reflexão sobre o uso das tecnologias, ainda reproduz uma racionalidade instrumental que transforma o estudante em operador de sistemas e não em analista das estruturas que os sustentam.

A ausência de uma crítica mais profunda à neutralidade tecnológica, à lógica da acumulação de dados e ao poder corporativo das plataformas limita seu potencial emancipatório.

Assim, a proposta curricular, ao buscar preparar o sujeito para o mundo digital, corre o risco de naturalizar as relações de poder inscritas nas tecnologias que pretende ensinar.

A educação midiática crítica, em contraposição, deveria promover a consciência dos condicionamentos técnicos, econômicos e ideológicos que estruturam a era digital, orientando o ensino da Computação não apenas para o domínio técnico, mas para a formação comunicativa e ética do sujeito, capaz de compreender, criticar e intervir nos sistemas sociotécnicos que moldam a vida contemporânea (ADORNO, 1996; HABERMAS, 1987; GIROUX, 2011; ZUBOFF, 2019).

Diante dessas contradições, torna-se evidente que a BNCC Computação, ainda que busque integrar ética e criticidade ao ensino da tecnologia, permanece condicionada a uma lógica neotecnicista e instrumental, que limita sua potência emancipatória.

Essa racionalidade curricular reflete o predomínio de uma visão tecnocrática da educação, em que o domínio das ferramentas digitais é privilegiado em detrimento da reflexão sobre as relações de poder, ideologia e controle que estruturam o ambiente digital contemporâneo.

Nesse sentido, a superação das lacunas identificadas requer uma abordagem que transcenda o ensino da técnica e da eficiência, incorporando uma perspectiva

crítica e comunicativa capaz de problematizar as formas de dominação inscritas nas tecnologias e nos sistemas informacionais.

Já a "Estratégia Brasileira de Educação Midiática" adiciona uma camada importante a essa discussão ao enfatizar a aquisição de habilidades técnicas e a compreensão das dinâmicas das mídias digitais. Mas, ao se concentrar em competências técnicas, a estratégia pode limitar o potencial da educação midiática para desenvolver uma visão crítica mais profunda sobre as forças de poder que moldam o ambiente digital.

Adorno e Horkheimer alertam para uma racionalidade instrumental que se comporta "como o ditador se comporta com os homens, conhecendo-os na medida em que pode manipulá-los" (1985). Esse enfoque técnico ignora as relações complexas entre mídia, poder e controle, oferecendo uma educação que ensina a operar o sistema, mas não a questioná-lo.

Embora o combate à desinformação seja essencial, limitar a educação midiática a um papel reativo, sem uma crítica estrutural sobre as causas da desinformação, pode fortalecer práticas de vigilância e controle, como as mencionadas por Zuboff em sua análise do capitalismo de vigilância.

Ao buscar neutralizar os riscos da desinformação, essa abordagem pode normalizar a monitoração e o controle do conteúdo, sem questionar as implicações dessas práticas para a autonomia dos cidadãos.

A análise da educação midiática no Brasil também revela desigualdades estruturais refletidas na concentração de iniciativas e pesquisas nas regiões mais desenvolvidas do país.

Esse aspecto evidencia uma forma de dominação cultural, onde as regiões com mais recursos financeiros e tecnológicos monopolizam o discurso e a produção de conhecimento. A falta de representação de outras regiões perpetua um ciclo de exclusão, que impede uma compreensão diversificada da educação midiática e ignora as necessidades e realidades de uma parcela significativa da população brasileira.

Ao concentrar a produção e disseminação do conhecimento midiático em determinados centros econômicos, o país corre o risco de reproduzir e reforçar desigualdades estruturais que refletem o poder econômico e político das regiões mais ricas.

Iniciativas como o "Imprensa Jovem", embora promovam o protagonismo dos estudantes, devem ser vistas com cautela sob a lente da Teoria Crítica. Essas atividades podem criar uma falsa sensação de participação democrática, mas operam dentro de limites controlados pelo sistema educacional.

Essa “pseudo-individualização” permite uma expressão superficial que, na prática, permanece confinada a uma estrutura que limita a resistência genuína. Além disso, ao incorporar a crítica midiática no currículo oficial, o sistema educacional neutraliza seu potencial transformador, transformando a crítica em mais um componente do status quo. Esse processo de institucionalização da crítica neutraliza a capacidade dos estudantes de desafiar e transformar as estruturas de poder estabelecidas.

Para que a educação midiática no Brasil seja verdadeiramente emancipatória, é crucial uma abordagem que transcenda a racionalidade instrumental e o tecnicismo predominante. A Teoria Crítica sugere que uma educação transformadora precisa considerar as desigualdades estruturais que moldam o acesso e a produção de conhecimento midiático, promovendo uma visão crítica das estruturas de poder que regulam o uso e o consumo das tecnologias digitais.

Em vez de se limitar a uma formação técnica que favoreça a adaptação ao sistema, a educação midiática deve questionar o papel da tecnologia e das mídias na manutenção das relações de poder e promover alternativas ao determinismo tecnológico.

Em síntese, a análise articulada da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), da BNCC Computação, da Política Nacional de Educação Digital (PNED) e da Estratégia Brasileira de Educação Midiática evidencia que, embora esses documentos representem avanços importantes na consolidação de uma política pública voltada à cultura digital e à educação midiática, eles ainda permanecem, em grande medida, presos a uma racionalidade instrumental e tecnocrática.

A BNCC e sua ampliação em Computação priorizam o desenvolvimento de competências operacionais e cognitivas voltadas à eficiência técnica, mas carecem de uma reflexão profunda sobre as dimensões políticas e ideológicas da tecnologia.

A PNED, por sua vez, amplia o escopo para incluir inclusão digital e formação docente, mas mantém o foco na capacitação funcional e na adaptação do indivíduo ao mercado digital. Já a Estratégia Brasileira de Educação Midiática, ainda que

avance ao reconhecer a desinformação como problema estrutural e propor o letramento algorítmico crítico, corre o risco de institucionalizar a crítica e reduzir seu potencial transformador, ao operar dentro dos mesmos limites de governança e controle informacional que pretende contestar (BRASIL, 2017; BRASIL, 2022; BRASIL, 2023).

Sob a perspectiva da Teoria Crítica, esses documentos expressam a tensão entre formação e adaptação, entre emancipação e controle. A centralidade da técnica, o discurso da inovação e a ausência de uma crítica sistemática às estruturas econômicas e políticas do capitalismo digital revelam o predomínio de uma educação voltada à manutenção da ordem tecnológica vigente, em detrimento de uma pedagogia voltada à transformação social.

Assim, o combate à desinformação, embora presente em parte dos textos normativos, tende a ser compreendido como um problema técnico de verificação, e não como uma questão política de poder, ideologia e produção de sentido.

Ao não problematizar as relações entre mídia, tecnologia e dominação, as políticas educacionais correm o risco de formar sujeitos tecnicamente competentes, mas politicamente desarmados diante das lógicas de manipulação informacional e vigilância de dados que caracterizam a era digital.

Uma educação midiática verdadeiramente emancipatória, inspirada nos princípios da Teoria Crítica, deve, portanto, ultrapassar o paradigma da adaptação e buscar revelar e questionar as estruturas de poder que regulam a circulação de informações, os fluxos de dados e as formas de controle algorítmico. Isso implica conceber o espaço educativo como espaço de práxis, no qual o conhecimento tecnológico é mediado pela reflexão ética, política e comunicativa, e orientado à emancipação do sujeito.

É importante ressaltar que os documentos, trabalhos e propostas analisadas no âmbito brasileiro apresentam convergências fundamentais com a presente proposta de Educação Midiática Crítica: a valorização da cultura digital, a defesa do pensamento crítico, a transversalidade como princípio curricular, a urgência do combate à desinformação e a necessidade de fortalecer a formação docente.

Esses elementos constituem um ponto de partida para políticas públicas de médio e longo prazo. Contudo, tais iniciativas permanecem ancoradas, majoritariamente, em uma racionalidade adaptativa: enfatizam segurança digital,

competências instrumentais e identificação de conteúdos falsos, sem problematizar a estrutura sociotécnica que torna a desinformação um fenômeno funcional ao capitalismo de vigilância.

A proposta de Educação Midiática Crítica avançada neste trabalho procura justamente preencher esse vazio estrutural, introduzindo categorias críticas ausentes ou apenas sugeridas nos documentos brasileiros: racionalidade instrumental (Adorno e Horkheimer), capitalismo de vigilância (Zuboff), economia da atenção (Wu; Davenport & Beck), governança algorítmica (Gillespie; Noble), erosão da experiência e semiformação.

Ao deslocar o eixo da competência funcional para a crítica estrutural, a Educação Midiática Crítica amplia o horizonte da formação, ancorando-a na análise das infraestruturas, dos incentivos econômicos e dos dispositivos simbólicos que sustentam a desinformação sistêmica.

Além disso, embora não se configure como manual de implementação, esta tese oferece indicações operacionais que podem subsidiar práticas situadas: experimentos de leitura algorítmica, circuitos reflexivos com dados reais das plataformas, práticas de desvelamento sociotécnico e projetos contra-hegemônicos de produção midiática.

Esses elementos não substituem políticas públicas existentes; antes, atuam como extensão crítica, contribuindo para que programas e currículos já formulados transcendam a lógica meramente instrumental.

Assim, a Educação Midiática Crítica delineada aqui opera como ponte entre o que já existe e o que ainda falta: reconhece avanços, tensiona limites e propõe uma expansão conceitual e política capaz de ressignificar a educação midiática no país.

Trata-se de fortalecer políticas públicas em curso, mas sob uma perspectiva emancipatória, estrutural e dialética, que restitua ao sujeito a capacidade de compreender e resistir às formas contemporâneas de dominação algorítmica.

6- REFLEXÕES INTERNACIONAIS SOBRE EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

A análise das reflexões internacionais sobre educação midiática começa com um resumo das principais recomendações da UNESCO, dada a relevância global e abrangência de suas diretrizes sobre Alfabetização Midiática e Informacional (MIL).

Isso porque, como uma organização internacional dedicada à promoção da educação, ciência e cultura, a UNESCO desempenha um papel fundamental na definição de parâmetros universais para a MIL, conectando-a a valores democráticos, equidade, inclusão e aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Suas recomendações, ao mesmo tempo em que oferecem um arcabouço global, reconhecem a importância da adaptação às realidades locais, promovendo uma abordagem flexível e inclusiva que atende a diferentes contextos culturais, sociais e econômicos (UNESCO, 2019).

Além disso, ao posicionar a MIL como um direito humano essencial e uma ferramenta estratégica para enfrentar desafios como a desinformação e as desigualdades no acesso à informação, a UNESCO estabelece um ponto de partida que transcende barreiras geográficas e sociais. Sua abordagem ampla, que combina competências técnicas, pensamento crítico e ética digital, oferece uma base sólida para compreender e contextualizar iniciativas locais e regionais, como as observadas na Europa e em outros continentes (UNESCO, 2019).

A inclusão da MIL na educação básica e ao longo da vida é destacada como um meio essencial de empoderar os cidadãos, permitindo-lhes navegar, avaliar e criar conteúdo em um ambiente informacional dinâmico (UNESCO, 2019).

Segundo a UNESCO, a MIL deve ir além de competências técnicas, abrangendo pensamento crítico, uso ético da mídia e gestão de privacidade, com ênfase na análise de desinformação e na promoção da ética digital. Essa ampliação de escopo alinha a MIL a objetivos educacionais e sociais mais amplos, incluindo os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) (UNESCO, 2019).

Por exemplo, a inclusão da MIL em currículos escolares apoia o ODS 4 (Educação de Qualidade), enquanto seu enfoque na igualdade de acesso às tecnologias contribui para o ODS 5 (Igualdade de Gênero) (UNESCO, 2019).

Contudo, a operacionalização dessas diretrizes apresenta barreiras significativas. A UNESCO enfatiza a importância de integrar a MIL como competência transversal em todos os níveis educacionais, mas a aplicação prática varia amplamente entre países, especialmente em contextos de baixa infraestrutura tecnológica ou recursos limitados (UNESCO, 2019).

Além disso, a formação de educadores é identificada como um pilar essencial, mas enfrenta desafios em termos de financiamento sustentável e continuidade. Embora os investimentos em capacitação e desenvolvimento de recursos sejam um avanço, a insuficiência de recursos em alguns países compromete a uniformidade dos programas (UNESCO, 2019).

A avaliação de impacto também surge como uma lacuna crítica. As diretrizes sugerem a utilização de indicadores como participação em programas educacionais e mudanças nos comportamentos de consumo midiático.

No entanto, a UNESCO reconhece a ausência de ferramentas padronizadas para medir esses indicadores de maneira consistente entre os diferentes contextos culturais e geográficos. A falta de critérios objetivos dificulta a avaliação do sucesso das iniciativas e a identificação de áreas que demandam melhorias (UNESCO, 2019).

Além disso, a dependência de tecnologias emergentes, como inteligência artificial, embora promissora, apresenta desafios éticos e práticos. A UNESCO defende o uso dessas tecnologias para ampliar o alcance da MIL, mas alerta para a necessidade de regulamentações que assegurem privacidade, transparência e acessibilidade equitativa (UNESCO, 2019).

A integração dessas ferramentas requer investimentos substanciais e uma abordagem colaborativa entre governos, sociedade civil e setor privado (UNESCO, 2019).

A implementação da MIL em currículos e programas de treinamento demanda também uma mudança metodológica. A UNESCO recomenda práticas pedagógicas inovadoras, como simulações e estudos de caso, que permitam aos alunos aplicar conceitos teóricos em cenários realistas. Embora essas metodologias sejam eficazes para o aprendizado contextualizado, sua adoção generalizada depende de um sistema educacional flexível, infraestrutura tecnológica robusta e educadores capacitados (UNESCO, 2019).

Já o documento "*Guidelines for the Governance of Digital Platforms*", publicado pela UNESCO em 2023, apresenta um modelo abrangente para a governança de plataformas digitais, enfatizando a promoção da liberdade de expressão, do acesso à informação e da proteção de direitos humanos. O objetivo principal é abordar desafios como desinformação, discurso de ódio e teorias da conspiração, estabelecendo diretrizes claras para que governos, plataformas digitais, organizações intergovernamentais e outros stakeholders colaborem na construção de um ambiente digital inclusivo e seguro (UNESCO, 2023).

O documento se destaca enquanto guias para educação midiática porque adota uma abordagem multissetorial, baseada em consultas globais que envolveram mais de 10.000 contribuições de 134 países, garantindo a inclusão de vozes marginalizadas e vulneráveis (UNESCO, 2023).

A educação midiática e informacional (Media and Information Literacy - MIL) é apresentada como um componente crucial da governança digital. O documento a reconhece como uma responsabilidade compartilhada entre governos, plataformas digitais, organizações da sociedade civil e educadores, com o objetivo de capacitar os usuários a navegar no ambiente digital de forma crítica e informada. Como destaca a UNESCO:

Media and information literacy covers a broad range of skills that allow users to think critically about the information they interact with online. Media and information literacy should be addressed specifically through the governance system to ensure that all stakeholders, including digital platforms, are effectively playing their part (UNESCO, 2023, p. 31).

Governos desempenham um papel central na promoção da MIL, sendo responsáveis por integrá-la nos currículos escolares e por lançar campanhas de conscientização pública sobre segurança digital. A UNESCO enfatiza que:

Governments should always consider the promotion of media and information literacy, including online safety skills, for users, especially all groups in situations of vulnerability and marginalization, as well as women and girls (UNESCO, 2023, p. 32).

Por outro lado, as plataformas digitais são incentivadas a adotar estratégias para empoderar os usuários, promovendo um ambiente digital mais seguro. Isso inclui oferecer recursos que ajudem os usuários a desenvolver habilidades de pensamento crítico e a compreender os riscos e oportunidades do mundo digital.

O documento também destaca a importância da colaboração entre governos, plataformas digitais, sociedade civil e especialistas para desenvolver e implementar programas eficazes de educação midiática.

Both governments and digital platforms should implement media and information literacy programmes in close collaboration with organizations and diverse experts independent of the platforms, including but not limited to: public authorities responsible for media and information literacy, academia, civil society organizations working with groups in situations of vulnerability and marginalization, researchers, librarians, teachers, specialized educators, journalists, artists, and cultural professionals (UNESCO, 2023, p. 33).

Portanto, as Diretrizes da UNESCO fornecem um arcabouço para a incorporação da educação midiática na governança digital, priorizando o empoderamento dos usuários, a promoção do pensamento crítico e o engajamento responsável no ambiente online. Com uma abordagem colaborativa e multissetorial, o documento reforça a necessidade de construir uma sociedade digital mais resiliente, informada e inclusiva.

Fica evidente que as implicações políticas das diretrizes da UNESCO ressaltam a necessidade de integração da MIL em políticas públicas nacionais e globais. Isso inclui a formulação de estratégias que priorizem acesso universal, educação contínua e colaboração multissetorial.

No entanto, a efetividade dessas estratégias depende de compromissos políticos sólidos e financiamento consistente para superar desigualdades estruturais e garantir que a MIL alcance populações marginalizadas, como idosos, comunidades rurais e grupos de baixa renda (UNESCO, 2019).

6.1 - PANORAMA EUROPEU

A educação midiática tem evoluído significativamente desde seus primórdios na década de 1930, transformando-se de uma abordagem protecionista para uma ferramenta essencial de empoderamento cidadão na era digital. Esta análise examina o desenvolvimento histórico da educação midiática na Europa, seu estado atual e suas diretrizes, com foco especial nas iniciativas da União Europeia para integrar a educação midiática e digital no cenário educacional contemporâneo.

Os primeiros projetos de educação midiática, surgidos na década de 1930, eram fundamentados em um protocolo moral que visava proteger os jovens dos

supostos perigos da mídia, especialmente do cinema e da publicidade. Esta abordagem inicial, amplamente apoiada por organizações religiosas, refletia as preocupações sociais da época sobre a influência dos meios de comunicação emergentes. (Bévort e Belloni, 2012)

A década de 1960 marcou uma mudança paradigmática, com o surgimento de uma abordagem cultural que reconhecia os meios de comunicação como parte integrante da cultura contemporânea. (Bévort e Belloni, 2012)

Esta perspectiva, influenciada pelos Estudos Culturais da Escola de Birmingham, introduziu o conceito de cultura como "todo um modo de vida", desafiando distinções tradicionais entre alta cultura e cultura popular. Autores como Richard Hoggart, Raymond Williams e Stuart Hall foram fundamentais nessa transição, que buscava capacitar os jovens a lidar criticamente com os meios de comunicação, em vez de simplesmente protegê-los. (Buckingham, 2016)

Nos anos 1980, a França destacou-se com iniciativas como o CLEMI (Centre de Liaison de l'Enseignement et des Médias d'Information), promovendo a integração dos meios de comunicação na educação. No entanto, apesar desses avanços, a implementação formal de competências de educação midiática nas escolas francesas só ocorreu em 2006, e mesmo assim de forma limitada. (Bévort e Belloni, 2012)

A partir dos anos 1990, avanços tecnológicos e sociais impulsionaram uma nova mudança na educação midiática, que passou a centrar-se no estudante. Esta abordagem mais participativa promovia o protagonismo dos jovens como leitores e produtores de textos midiáticos, refletindo as transformações do ambiente digital emergente. (Buckingham, 2016)

Atualmente, a educação midiática é reconhecida como uma necessidade essencial para preparar cidadãos capazes de navegar em um ecossistema digital complexo. Embora o termo "educação midiática" nem sempre seja explicitamente mencionado em alguns documentos oficiais, seus princípios estão intrinsecamente ligados às competências críticas associadas à alfabetização digital, como avaliação crítica de informações, combate à desinformação e compreensão das tecnologias emergentes.

Documentos-chave, como o *Digital Education Content in the EU – State of Play and Policy Options* e as comunicações da Comissão Europeia, convergem para

ênfatizar a necessidade de equipar cidadãos com habilidades críticas que lhes permitam navegar no complexo ambiente informacional contemporâneo. Ao longo das últimas décadas, a educação midiática e a alfabetização digital tornaram-se componentes centrais das políticas educacionais europeias, refletindo um compromisso com a formação de cidadãos capacitados para enfrentar os desafios da era digital.

A União Europeia definiu a educação midiática como um conjunto abrangente de habilidades que englobam capacidades técnicas, cognitivas, sociais e cívicas. Segundo o *Media Literacy in Europe and the Role of EDMO*, essas competências capacitam os cidadãos a acessar, compreender e interagir criticamente com os meios de comunicação, incluindo a análise de discursos de ódio, desinformação e tentativas de radicalização.

A abordagem vai além do simples consumo crítico, promovendo a criatividade, o diálogo intercultural, o uso responsável da mídia e a participação ativa na sociedade. Esse enfoque posiciona a educação midiática como uma ferramenta essencial para fortalecer a cidadania democrática e combater os impactos nocivos da desinformação (COMISSÃO EUROPEIA, 2022).

A Comissão Europeia reconhece que a desinformação é um dos principais desafios da era digital, e a educação midiática é central para mitigá-lo. A capacidade de analisar criticamente fontes de informação, identificar vieses e verificar fatos é considerada essencial para reduzir os efeitos negativos de notícias falsas e manipulações online.

Como destacado no *Digital Education Action Plan 2021-2027*, a educação midiática desempenha um papel crucial ao ajudar os cidadãos a compreenderem o impacto de tecnologias emergentes, como algoritmos e inteligência artificial, e ao promover o uso responsável da informação em plataformas digitais (COMISSÃO EUROPEIA, 2023).

As diretrizes da Comissão Europeia para a educação midiática, em conformidade com o Artigo 33a(3) da Diretiva de Serviços de Comunicação Audiovisual (AVMSD), fornecem uma abordagem abrangente que envolve múltiplos aspectos, sendo eles:

1. Medidas Legislativas e Políticas: Os Estados-Membros são orientados a implementar e relatar medidas específicas para promover a educação

mediática, incluindo regras aplicáveis a serviços audiovisuais e plataformas de compartilhamento de vídeos.

2. Estruturas Organizacionais: Recomenda-se a implementação de estruturas claras para coordenar e monitorar ações de educação midiática, incentivando a colaboração entre autoridades regulatórias e outros atores relevantes.
3. Financiamento: Há um forte incentivo para a alocação de recursos financeiros públicos e a exploração de instrumentos que atraiam financiamento privado para iniciativas de educação midiática.
4. Formação de Professores: Reconhece-se o papel fundamental dos educadores, com ênfase na necessidade de treinamento para disseminar habilidades de pensamento crítico e análise informacional.
5. Avaliação de Impacto: Os Estados-Membros são orientados a adotar indicadores de desempenho e metodologias para medir a eficácia das ações implementadas, promovendo transparência e melhoria contínua.
6. Compartilhamento de Boas Práticas: Incentiva-se a troca de experiências entre os Estados-Membros, criando uma base colaborativa para enfrentar desafios comuns no ambiente digital.

O documento também destaca a importância de avaliar o impacto das iniciativas de educação midiática. Para isso, os Estados-Membros são orientados a adotar indicadores de desempenho e metodologias que permitam medir a eficácia das ações implementadas. Essa ênfase na avaliação reflete um compromisso com a transparência e a melhoria contínua das políticas voltadas para a educação midiática (COMISSÃO EUROPEIA, 2023).

Já o relatório da Comissão Europeia, "*Media Literacy in Europe and the Role of EDMO*", destaca a educação midiática como uma ferramenta indispensável para enfrentar os desafios impostos pela desinformação na era digital.

Aqui, a educação midiática é definida como um conjunto abrangente de habilidades técnicas, cognitivas, sociais, cívicas e criativas que capacitam os cidadãos a acessar, entender e interagir de maneira crítica com os meios de comunicação. Essas competências são divididas em cinco categorias principais: criatividade, pensamento crítico, diálogo intercultural, uso de mídia e participação,

englobando desde a produção de conteúdo até a identificação de discursos de ódio e tentativas de radicalização (COMISSÃO EUROPEIA, 2022).

Além disso, o relatório também destaca o papel central do European Digital Media Observatory (EDMO) como ponto de convergência para iniciativas de educação midiática na Europa. O EDMO atua promovendo campanhas nacionais, ferramentas de avaliação e compartilhamento de boas práticas entre os Estados-Membros, fortalecendo a resiliência social contra a desinformação.

Além disso, o observatório busca fomentar a colaboração multissetorial entre reguladores, educadores, organizações não governamentais e empresas de tecnologia, com o objetivo de maximizar o impacto das intervenções (COMISSÃO EUROPEIA, 2022).

Embora avanços significativos tenham sido realizados, o relatório reconhece desafios substanciais na avaliação e medição da educação midiática. Poucos Estados-Membros realizaram avaliações formais sobre os níveis de educação midiática de suas populações, e a falta de critérios objetivos tem dificultado a mensuração do impacto das iniciativas. Estratégias de avaliação sugeridas incluem o uso de critérios como o tamanho do público-alvo, a alocação de orçamento e o sucesso em engajar e atingir os objetivos propostos (COMISSÃO EUROPEIA, 2022).

As iniciativas de educação midiática abrangem campanhas públicas, treinamentos individualizados, materiais educacionais e parcerias com plataformas digitais. O relatório destaca, contudo, que grupos como os idosos têm recebido menos atenção nas intervenções. Para abordar lacunas e fortalecer o impacto, o EDMO recomenda a criação de portais para agregar materiais educativos, o mapeamento de stakeholders e a promoção de campanhas adaptadas a diferentes públicos (COMISSÃO EUROPEIA, 2022).

Por fim, o relatório enfatiza a necessidade de integrar a educação midiática aos currículos escolares e de apoiar redes de cooperação europeias por meio de hubs nacionais. Esses esforços visam construir uma sociedade mais resiliente e preparada para enfrentar os desafios da desinformação, promovendo um espaço informacional mais ético e democrático (COMISSÃO EUROPEIA, 2022).

Outro documento importante para entendermos os pontos principais destacados pela União Europeia é *Digital Education Action Plan 2021-2027*. O plano

destaca: "Raising the quality and inclusiveness of education and training systems and the provision of digital skills for all during the digital and green transitions is of strategic importance for the EU" (Digital Education Action Plan 2021-2027, p. 1).

O documento aponta que, a educação midiática, enquanto conceito, busca capacitar indivíduos para compreenderem, avaliarem criticamente e criarem conteúdo em uma variedade de formatos, enfatizando a responsabilidade ética no uso da mídia. No contexto europeu, ela está intrinsecamente ligada à promoção de competências digitais que capacitem cidadãos para identificar desinformação, gerenciar sobrecarga de informações e avaliar a influência dos algoritmos. Conforme o plano: "Digital literacy is a crucial skill for navigating today's digital world, including evaluating information and identifying disinformation" (Digital Education Action Plan 2021-2027, p. 3).

O documento pretende: *"The aim is to make education and training systems fit for the digital age, ensuring access to high-quality and inclusive education for all learners, while strengthening European identity and values"* (Digital Education Action Plan 2021-2027, p. 3)

A pandemia de COVID-19 acelerou a adoção de tecnologias digitais na educação, mas também expôs desigualdades no acesso e na preparação digital. "The COVID-19 crisis has underlined the need for high-quality digital content being readily available and affordable for learners and educators" (Digital Education Action Plan 2021-2027, p. 6). Nesse cenário, a educação midiática desempenha um papel central ao mitigar essas desigualdades e promover uma sociedade mais informada.

O *Digital Education Action Plan 2021-2027* define duas prioridades estratégicas que se alinham diretamente com a educação midiática:

1. Desenvolvimento de um Ecossistema Digital de Alto Desempenho. Essa prioridade inclui investimentos em conectividade, infraestrutura digital e capacitação de educadores. Como descrito no plano, "Digital education content and training in digital skills – including digital teaching methods – will be essential for staff" (Digital Education Action Plan 2021-2027, p. 11). A educação midiática pode ser integrada neste ecossistema por meio de ferramentas que promovam análise crítica e alfabetização digital.
2. Promover competências digitais básicas e avançadas. Educação midiática e digital são centrais para alcançar essa meta, particularmente em um cenário

de crescente complexidade tecnológica. O plano prevê: "Advanced digital skills are in high demand, particularly in areas like artificial intelligence and cybersecurity" (Digital Education Action Plan 2021-2027, p. 14).

Tabela 1: Principais Iniciativas para Educação Midiática¹

Iniciativa	Objetivo
Gigabit Connectivity for Schools	Acesso à internet rápida
SELFIE for Teachers	Autoavaliação docente
European Digital Education Hub	Coordenação de práticas

Fonte: Elaboração própria

Tabela 2: Metas de Competências Digitais²

Meta	Indicador
70% de indivíduos com habilidades digitais	Percentual da população
Reduzir para 15% a taxa de baixo desempenho	Dados ICILS
Participação feminina de 45% em STEM	Relatórios europeus

Fonte: Elaboração própria

A desinformação é uma preocupação crescente na era digital. O plano reconhece que "countering disinformation and harmful online content through education is urgent" (Digital Education Action Plan 2021-2027, p. 12). A educação midiática pode abordar essa questão, promovendo o pensamento crítico e a análise ética do conteúdo midiático.

Além disso, a formação de professores desempenha um papel crucial. Educadores capacitados têm maior probabilidade de integrar práticas de educação midiática em sala de aula. Como indicado no plano: "Investing in teacher

¹ A Tabela 1 apresenta três das principais iniciativas promovidas no contexto da União Europeia voltadas à educação midiática. O programa *Gigabit Connectivity for Schools* busca garantir infraestrutura de internet de alta velocidade nas escolas.

² A Tabela 2 apresenta metas estabelecidas pela União Europeia no âmbito do *Digital Education Action Plan*, com foco no desenvolvimento de competências digitais.

development is key to delivering effective media education" (Digital Education Action Plan 2021-2027, p. 15).

Tecnologias emergentes, como inteligência artificial (IA) e realidade aumentada, têm potencial para enriquecer a educação midiática. No entanto, também levantam questões éticas e práticas. O plano enfatiza: "Understanding emerging technologies requires attention to ethical considerations, data protection, and sustainability" (Digital Education Action Plan 2021-2027, p. 10). A integração da IA no ensino midiático pode permitir personalização, mas exige transparência e regulação.

O financiamento é também crucial para o sucesso das iniciativas digitais e midiáticas. Entre 2021 e 2027, programas como Erasmus+, Horizon Europe e Digital Europe Programme oferecem suporte financeiro significativo. Como destaca o plano: "EU funds will support digital transformation in education institutions" (Digital Education Action Plan 2021-2027, p. 18).

O plano prioriza a inclusão digital, especialmente para grupos marginalizados, áreas rurais e comunidades com infraestrutura limitada. Bibliotecas públicas e organizações comunitárias desempenham papel essencial na disseminação de conhecimento e acesso. *"Ensuring that no one is left behind requires targeted investments and collaboration across regions"* (Digital Education Action Plan 2021-2027, p. 8)

Para isso, dão ênfase à criação de um ecossistema educacional digital que é um dos pilares do plano. Para isso, é fundamental: *"An education ecosystem that supports the digital transition requires strong institutional leadership, competent educators, and appropriate tools and infrastructure"* (Digital Education Action Plan 2021-2027, p. 11).

O documento reconhece ainda que o sucesso do plano depende de uma coordenação eficiente entre instituições públicas e privadas. O *European Digital Education Hub* atua como ponto central de colaboração, enquanto os programas regionais reforçam iniciativas locais. *"KAVI plays a central role in coordinating national efforts and ensuring that resources are accessible to professionals in different sectors"* (Digital Education Action Plan 2021-2027, p. 15)

Por fim, apresentamos ainda o *Digital Education Content in the EU – State of Play and Policy Options*, comissionado pela Direção-Geral de Educação, Juventude,

Desporto e Cultura da Comissão Europeia. Ele apresenta uma análise abrangente sobre o conteúdo educacional digital (DEC) na União Europeia, com ênfase nas suas aplicações, desafios e oportunidades no contexto da educação digital. O objetivo central é estabelecer uma definição clara de DEC, examinar o estado atual do mercado, identificar lacunas e propor ações políticas para aprimorar sua governança e qualidade nos Estados-Membros. Esse esforço reflete o compromisso da UE em integrar soluções digitais ao ambiente educacional de forma eficaz e inclusiva. (European Commission, 2023)

A definição proposta para DEC destaca seu caráter educacional intencional, estabelecendo que "o conteúdo educacional digital é composto por dados que são produzidos, estruturados, distribuídos e apresentados de forma a atender a um objetivo educacional, disponibilizados em vários formatos e estilos por ferramentas digitais" (European Commission, 2023, p. 22). Essa definição amplia a compreensão do DEC para incluir desde ferramentas simples, como vídeos, até plataformas complexas que incorporam tecnologias emergentes, como realidade aumentada e inteligência artificial. O relatório argumenta que a clareza conceitual é fundamental para promover a adoção eficaz do DEC e para garantir que ele atenda a objetivos educacionais específicos.

Um aspecto crítico abordado no relatório é a qualidade do DEC. Para garantir sua eficácia, o conteúdo digital deve atender a critérios claros que englobam aspectos pedagógicos, técnicos, legais e éticos. Entre os critérios sugeridos estão a descoberta do conteúdo, a conformidade com padrões de segurança, a relevância pedagógica e a experiência do usuário. Esses critérios visam garantir que o DEC seja acessível, seguro e alinhado com os objetivos educacionais, contribuindo para um ensino mais inclusivo e equitativo. No entanto, a governança do DEC na UE é descrita como fragmentada, com responsabilidades distribuídas entre níveis nacionais, regionais e locais, o que dificulta a coordenação e a implementação eficaz (European Commission, 2023).

A transição para a educação digital também trouxe à tona desafios de interoperabilidade, financiamento insuficiente e desigualdades no acesso a recursos digitais. Além disso, questões como a governança ética e inclusiva, a proteção de dados e o cumprimento de direitos autorais e de propriedade intelectual são

identificadas como barreiras adicionais ao desenvolvimento de um ecossistema robusto de DEC.

Apesar desses desafios, o relatório aponta oportunidades significativas para fortalecer a educação digital na UE, incluindo o desenvolvimento de diretrizes e padrões europeus, a realização de estudos de viabilidade para sistemas de etiquetagem de conteúdo e o uso de fundos da UE para incentivar iniciativas locais (European Commission, 2023).

O relatório propõe ainda uma abordagem estratégica que combina esforços nacionais e europeus para fomentar um ecossistema resiliente de DEC. Essa abordagem inclui a criação de critérios padronizados de qualidade, a promoção de colaborações intersetoriais e o investimento em infraestrutura digital e ferramentas educacionais (European Commission, 2023).

Além disso, recomenda que os Estados-Membros integrem o DEC em seus currículos escolares e fortaleçam a cooperação entre stakeholders por meio de redes e hubs nacionais. Essas iniciativas visam garantir que o DEC não apenas amplie as oportunidades de aprendizado, mas também promova a inclusão digital e a equidade educacional (European Commission, 2023).

Os professores são vistos como agentes-chave na integração do DEC, e o fortalecimento de sua formação e suporte contínuo é considerado crucial. Isso inclui treinamentos práticos e recursos para aumentar sua confiança e habilidade em utilizar ferramentas digitais de forma eficaz. Paralelamente, é recomendada a facilitação da colaboração entre instituições educacionais, fornecedores de tecnologia, formuladores de políticas e pesquisadores, criando um ambiente que promova a inovação e a troca de boas práticas (European Commission, 2023).

A equidade no acesso ao DEC também é uma prioridade. Garantir que todos os alunos, independentemente de sua localização geográfica ou condições socioeconômicas, tenham acesso a conteúdos de alta qualidade é essencial para a justiça educacional. Isso inclui abordar barreiras de acessibilidade para estudantes com deficiências e disponibilizar DEC em múltiplos idiomas e formatos (European Commission, 2023).

Outro aspecto destacado é a necessidade de financiamento suficiente e sustentável para o desenvolvimento e a provisão de DEC. Isso requer a exploração

de modelos inovadores de financiamento e a garantia de transparência e equidade nos processos de aquisição (European Commission, 2023).

Por fim, a proteção da privacidade dos dados e o uso ético de informações são pontos fundamentais. Com o crescente uso de análises de dados no DEC, é crucial estabelecer diretrizes claras para assegurar a transparência, a responsabilidade e a confiança dos usuários (European Commission, 2023).

Ao destacar tanto os desafios quanto às oportunidades, o relatório reafirma o papel central do DEC na construção de um sistema educacional mais adaptado às exigências do século XXI. A implementação de políticas coordenadas e baseadas em dados é crucial para capacitar os cidadãos europeus a enfrentar as demandas de um mundo digital em constante evolução, garantindo que o DEC desempenhe um papel fundamental na promoção da qualidade, acessibilidade e sustentabilidade da educação na União Europeia (European Commission, 2023).

Em suma, após analisar os principais documentos norteadores europeus, identificamos que a União Europeia reconhece a educação midiática como um pilar essencial para capacitar os cidadãos a navegar no ambiente digital em constante evolução, promovendo uma sociedade informada, crítica e participativa. Tanto a *Digital Education Content in the EU* quanto as comunicações da Comissão Europeia destacam a importância do pensamento crítico como ferramenta central para analisar fontes de informação, identificar vieses, verificar fatos e distinguir conteúdos confiáveis dos enganosos.

A educação midiática é vista também como uma solução estratégica para combater a desinformação, reduzindo os impactos negativos de notícias falsas e manipulações online. Essa abordagem inclui a integração da educação midiática nos sistemas educacionais, com módulos específicos nos currículos formais, capacitação de professores e desenvolvimento de recursos adequados para diferentes faixas etárias.

No entanto, a ausência de métricas consolidadas, critérios claros de qualidade e uma abordagem mais uniforme entre os Estados-Membros aponta para a fragmentação e inconsistências nas políticas europeias. Embora os documentos enfatizem a necessidade de desenvolver currículos escolares, treinar professores e criar ferramentas pedagógicas, os dados sugerem que a educação midiática ainda não alcançou um nível de prioridade equivalente à sua relevância declarada.

Além disso, a integração de conteúdos de educação midiática nos currículos escolares, por exemplo, é apresentada como uma recomendação, mas sem mecanismos vinculantes que garantam sua adoção por todos os Estados-Membros. Essa falta de obrigatoriedade pode perpetuar desigualdades no acesso à educação midiática, especialmente em regiões menos desenvolvidas ou com infraestrutura limitada.

Outro ponto crítico é a governança do Conteúdo Educacional Digital (DEC). Embora a definição proposta pela Comissão Europeia seja um avanço em termos conceituais, a implementação prática enfrenta barreiras significativas. A ausência de interoperabilidade entre plataformas, a fragmentação de responsabilidades entre níveis locais, regionais e nacionais, e a escassez de financiamento adequado criam um cenário em que os objetivos declarados dificilmente podem ser alcançados de maneira uniforme e eficiente.

A dependência de financiamento privado e de parcerias com grandes plataformas digitais levanta preocupações sobre a independência e a transparência das iniciativas de educação midiática.

Os desafios éticos e legais associados ao DEC, como proteção de dados, uso ético de informações e questões de propriedade intelectual, também são subestimados em muitos dos documentos analisados. Enquanto o foco nas tecnologias emergentes, como inteligência artificial e algoritmos, é considerado essencial, as recomendações carecem de detalhamento sobre como equilibrar inovação tecnológica e responsabilidade ética.

A introdução dessas tecnologias no contexto educacional sem uma regulação adequada pode exacerbar desigualdades e criar novos riscos, ao invés de mitigá-los.

Ademais, o impacto desigual das iniciativas de educação midiática em diferentes grupos populacionais também precisa ser considerado. O relatório aponta que os idosos, por exemplo, têm recebido pouca atenção em campanhas de educação midiática, apesar de serem um dos grupos mais vulneráveis à desinformação. Essa omissão reflete uma lacuna importante nas políticas atuais, que ainda não conseguem atender plenamente à diversidade das necessidades populacionais.

A falta de critérios padronizados para avaliar o impacto das iniciativas é outro fator que enfraquece a eficácia das políticas europeias.

Embora se reconheça a importância de indicadores de desempenho e avaliações baseadas em dados, poucos Estados-Membros implementaram estratégias formais de monitoramento e avaliação. Sem essa base empírica, é difícil determinar se as iniciativas estão de fato atingindo seus objetivos ou apenas reproduzindo desigualdades já existentes.

Por fim, ainda que os documentos da União Europeia reconheçam a relevância da educação midiática para o fortalecimento da cidadania democrática e para o enfrentamento da desinformação, há uma desconexão entre a retórica e a prática.

As recomendações frequentemente carecem de mecanismos de implementação claros, enquanto os desafios sistêmicos, como fragmentação e desigualdades regionais, continuam a limitar o impacto das políticas propostas.

6.2 - REINO UNIDO

A educação midiática no Reino Unido possui uma trajetória histórica, sendo integrada ao currículo escolar há mais de 25 anos. Desde o início, ela foi influenciada por correntes educacionais, culturais e sociais que viam a mídia como uma poderosa ferramenta de formação, mas também como uma ameaça aos valores tradicionais. Segundo Buckingham (2016), "a história da educação midiática no Reino Unido deve ser considerada no contexto de uma longa tradição do pensamento educacional, cultural e social". Essas influências históricas moldaram os procedimentos curriculares adotados ao longo das décadas (BUCKINGHAM, 2016).

No século XIX, o poeta e filósofo Matthew Arnold introduziu uma abordagem elitista, que defendia a promoção da alta cultura como meio de proteção contra a degradação social. Ele acreditava que "educar os nossos novos senhores", ou seja, as massas, através do contato com a arte e a literatura, era essencial para evitar a anarquia social (BUCKINGHAM, 2016). Posteriormente, no início do século XX, F.R. Leavis e Denys Thompson elaboraram as primeiras propostas sistemáticas de ensino sobre os meios de comunicação, enfatizando a discriminação cultural e a resistência contra a manipulação comercial (LEAVIS; THOMPSON, 1933 apud BUCKINGHAM, 2016).

O advento dos Estudos Culturais nas décadas de 1950 e 1960 trouxe uma mudança significativa. Escritores como Raymond Williams e Stuart Hall rejeitaram o elitismo e passaram a ver a cultura como "todo um modo de vida", valorizando tanto a alta cultura quanto a cultura popular (WILLIAMS, 1958; HALL; WHANNEL, 1964 apud BUCKINGHAM, 2016). Nesse período, o ensino passou a considerar filmes e outras formas de expressão cultural cotidiana como elementos válidos no currículo escolar, embora ainda houvesse hesitação em relação à televisão, vista como uma mídia de influência dominante (BUCKINGHAM, 2016).

A década de 1970 marcou uma nova transformação na educação midiática com a adoção de abordagens críticas baseadas em teorias como a semiótica e o marxismo. Len Masterman, uma figura central nesse movimento, propôs que o objetivo da educação midiática deveria ser "revelar a natureza construída de textos midiáticos" e expor as ideologias por trás das representações da mídia (MASTERMAN, 1985 apud BUCKINGHAM, 2016). Essa abordagem defendia que os estudantes se engajassem em análises sistemáticas e racionais, desenvolvendo um pensamento crítico em relação à mídia (BUCKINGHAM, 2016).

Nos anos 1980 e 1990, o surgimento de um novo paradigma buscou superar as abordagens defensivas e protecionistas anteriores. Conforme Buckingham (2016), "a educação midiática não começa a partir da visão de que a mídia é necessária e inevitavelmente falsa ou prejudicial, mas adota uma perspectiva mais centrada no aluno". Essa nova abordagem, impulsionada pelo British Film Institute, estruturou-se em torno de quatro conceitos-chave: linguagem midiática, representação, instituição e audiência (BAZALGETTE, 1989; BUCKINGHAM, 2003 apud BUCKINGHAM, 2016).

Ao longo das décadas seguintes, a educação midiática enfrentou novos desafios devido às mudanças nas políticas educacionais do Reino Unido. A introdução do currículo nacional no final dos anos 1980 reduziu a autonomia dos professores e dificultou a implementação de práticas pedagógicas inovadoras (BUCKINGHAM, 2016).

Além disso, o crescimento do debate público sobre os perigos da internet e das mídias sociais, como cyberbullying e marketing online, reacendeu argumentos protecionistas, reforçando a percepção da mídia como uma influência negativa sobre os jovens (BUCKINGHAM, 2016).

Assim, a evolução histórica da educação midiática no Reino Unido demonstra um movimento contínuo de adaptação às demandas culturais e tecnológicas, com avanços significativos nos procedimentos curriculares, que passaram de uma postura protecionista para uma visão crítica e centrada no aluno.

No entanto, as mudanças políticas e sociais das últimas décadas, como a introdução do currículo nacional e os crescentes desafios impostos pela era digital, impuseram limitações ao progresso dessa área, reativando debates sobre os potenciais riscos da mídia.

O relatório executivo "Online Media Literacy Evidence Review", publicado pelo Department for Digital, Culture, Media and Sport (DCMS) em outubro de 2020, apresentou uma análise abrangente do panorama da educação midiática no Reino Unido. Baseado em um estudo realizado pela RSM UK Consulting LLP, o documento foi estruturado em duas fases complementares.

Na primeira, foi conduzido um exercício de mapeamento para identificar e analisar iniciativas de educação midiática em curso; na segunda, realizou-se uma revisão de literatura com o objetivo de avaliar os níveis de educação midiática entre diferentes grupos populacionais e os fatores que os influenciavam. Esses dados foram essenciais para a formulação da estratégia nacional de educação midiática delineada no "Online Harms White Paper" (DCMS, 2020).

A fase inicial do estudo identificou a existência de 170 iniciativas de educação midiática em atividade no Reino Unido, sendo a maioria delas voltada para crianças (38%) ou para seus pais (19%). As principais organizações responsáveis incluíam instituições de caridade (32%), organizações de mídia (19%) e outras entidades do terceiro setor (14%). A maioria das iniciativas (83%) operava de forma contínua, utilizando predominantemente recursos online, como guias, vídeos e jogos interativos. Essa estrutura demonstrou um esforço consolidado para oferecer conteúdos acessíveis e adaptados às demandas contemporâneas (DCMS, 2020).

Os temas abordados por essas iniciativas refletiam as principais preocupações do ambiente digital. Por exemplo, 58% delas focavam na gestão de privacidade, dados e pegada digital, enquanto 51% abordavam o reconhecimento de desinformação e fake news. Em relação às habilidades desenvolvidas, destacavam-se o uso seguro de mídias (75%), seguido pelo pensamento crítico (70%) e a avaliação da confiabilidade de conteúdos online (42%) (DCMS, 2020).

No entanto, foi observado que grupos específicos, como crianças em períodos de transição e indivíduos cujo idioma principal não era o inglês, recebiam menor atenção, evidenciando lacunas na cobertura demográfica e temática dessas iniciativas (DCMS, 2020).

Na segunda fase, o estudo analisou os níveis de educação midiática e identificou barreiras e fatores facilitadores para o seu desenvolvimento. Apesar de o Reino Unido apresentar níveis acima da média europeia em educação midiática, persistiam desafios significativos, especialmente na aplicação prática de conhecimentos no ambiente digital. Grupos vulneráveis, como usuários de baixa renda, idosos, crianças sob cuidados institucionais e pessoas com deficiência, enfrentavam maiores dificuldades, sendo desproporcionalmente afetados por barreiras estruturais no acesso a recursos e no uso de habilidades digitais (DCMS, 2020).

Entre as principais barreiras identificadas estavam a falta de habilidades técnicas, confiança e experiência no uso de tecnologias digitais, bem como restrições econômicas, sociais e culturais. Essas barreiras limitavam o acesso pleno de certos grupos às oportunidades oferecidas pela educação midiática (DCMS, 2020).

Em contrapartida, fatores que promoviam a educação incluíam o acesso a ambientes formais de aprendizado, iniciativas adaptadas às características específicas de diferentes demografias e metodologias que priorizavam habilidades práticas, como atividades criativas em sala de aula. Esses elementos sublinhavam a importância de uma abordagem inclusiva e adaptável para a promoção de uma educação midiática eficaz (DCMS, 2020).

O relatório, assim, destacou tanto os avanços alcançados quanto as lacunas que precisavam ser abordadas. Ele ofereceu uma visão ampla dos esforços em andamento e das oportunidades para fortalecer a educação midiática no Reino Unido. Ao identificar barreiras e facilitadores, o estudo forneceu informações cruciais para orientar políticas públicas e iniciativas futuras, com o objetivo de tornar a educação midiática uma habilidade acessível e relevante para todos os segmentos da população.

Essas diretrizes serviram como base para iniciativas subsequentes, detalhadas em relatórios como o *"Year 2 Online Media Literacy Action Plan"*, de 2022. Este

documento aprofundou as ações do plano inicial, enfatizando a urgência de construir uma população mais letrada em mídia digital (UK GOVERNMENT, 2022).

Além disso, o documento destacou a necessidade de ações coordenadas, inclusivas e sustentáveis, promovendo a colaboração entre diferentes setores, como governos locais, organizações da sociedade civil e plataformas digitais, para enfrentar os desafios crescentes da era digital (UK GOVERNMENT, 2022).

A urgência desse plano foi evidenciada pela intensificação de problemas como desinformação, discurso de ódio e abuso online. Dados de 2021 demonstraram níveis alarmantes de abuso sexual infantil na internet e um aumento de 34% nos casos de antissemitismo digital. Paralelamente, a educação midiática da população apresentava lacunas significativas: apenas 32% das crianças entre 12 e 17 anos sabiam utilizar ferramentas de denúncia online, enquanto muitos adultos superestimaram sua capacidade de verificar informações digitais. Nesse cenário, a educação midiática foi reafirmada não apenas como uma medida de segurança, mas também como uma ferramenta indispensável para o fortalecimento da democracia, a sustentabilidade da imprensa e a construção de resiliência social contra a desinformação (UK GOVERNMENT, 2022).

Entre os marcos do primeiro ano de implementação, destacou-se a criação da *Media Literacy Taskforce*, formada por 18 especialistas de diferentes setores. A força-tarefa foi projetada para alcançar cidadãos marginalizados e desconectados, buscando integrar a educação midiática em seu cotidiano de forma acessível e relevante. Outra iniciativa fundamental foi o investimento de £250 mil no programa *Train-the-Trainer*, que capacitou professores que atendem alunos com Necessidades Educacionais Especiais e Deficiências (SEND). Esse programa incorporou recursos inclusivos, como materiais traduzidos para a Língua de Sinais Britânica, promovendo maior equidade no acesso à educação digital (UK GOVERNMENT, 2022).

Além disso, módulos de treinamento foram desenvolvidos para trabalhadores juvenis e bibliotecários, capacitando-os para desempenhar um papel crucial no apoio às comunidades locais em sua navegação no ambiente digital. Em paralelo, uma campanha no *Dia da Internet Segura* de 2022, em parceria com o *UK Safer Internet Centre*, focou em jovens LGBTQ+, grupo frequentemente alvo de abusos desproporcionais online. Essa campanha utilizou influenciadores digitais para disseminar mensagens de segurança e incentivar práticas positivas no engajamento

digital. Outras ações incluíram a criação do *UK Media Literacy Forum*, que fomentou o intercâmbio de boas práticas entre governos locais e organizações, e o lançamento de um hub de recursos para ampliar o acesso a ferramentas de educação midiática por educadores, profissionais e cidadãos em geral (UK GOVERNMENT, 2022).

Para o segundo ano, mais de £2 milhões foram alocados com o objetivo de expandir essas iniciativas e aprimorar estratégias de alcance. A *Media Literacy Taskforce* manteve suas atividades, desenvolvendo intervenções inovadoras para atender grupos marginalizados e vulneráveis. Novas pesquisas foram conduzidas para identificar barreiras e mapear os desafios enfrentados por esses públicos. Um fundo ampliado foi criado para apoiar organizações que atuam junto a cidadãos vulneráveis, priorizando o aperfeiçoamento de técnicas de avaliação e monitoramento de impacto (UK GOVERNMENT, 2022).

O segundo ano do plano também incluiu a implementação de um programa de pesquisa que buscou avaliar a eficácia de diferentes intervenções e explorar como tecnologias emergentes poderiam ser utilizadas para promover a educação midiática. A construção de resiliência contra a desinformação foi particularmente destacada como um desafio complexo e ainda pouco compreendido. O relatório enfatizou a importância de desenvolver abordagens eficazes para combater a desinformação enquanto se promove um ambiente digital mais seguro e confiável. Tais iniciativas são essenciais para consolidar o Reino Unido como referência global em segurança digital e educação midiática (UK GOVERNMENT, 2022).

Apesar dos avanços, o relatório apontou desafios persistentes, como a falta de coordenação intersetorial, a ausência de práticas consistentes de avaliação, dificuldades em engajar grupos marginalizados e limitações de financiamento. Esses obstáculos sublinham a necessidade de esforços colaborativos contínuos, com uma abordagem inclusiva que possa se adaptar rapidamente às transformações do ambiente digital (UK GOVERNMENT, 2022).

Outro ponto importante foi a criação de um fundo de financiamento criado para apoiar projetos inovadores voltados à educação midiática, com foco em alcançar cidadãos classificados como "difíceis de alcançar" (*hard to reach*) devido à falta de acesso ou engajamento com recursos de educação midiática (UK GOVERNMENT, 2022).

Por fim, o relatório *Making Sense of Media Annual Plan 2024/25*, publicado pela Ofcom em outubro de 2024, apresentou um plano detalhado para a promoção da educação midiática no Reino Unido, alinhado à sua estratégia trienal. Essa estratégia buscou fortalecer as habilidades midiáticas da população e integrar práticas de segurança digital tanto em plataformas online quanto em serviços de radiodifusão. Atuando como catalisadora e coordenadora, a Ofcom promoveu mudanças sustentadas em evidências e colaborações estratégicas com diversos stakeholders, consolidando a educação midiática como um pilar essencial da cidadania digital.

A estratégia trienal, estruturada com base no *Online Safety Act* de 2023, reafirmou a educação midiática como uma responsabilidade compartilhada, priorizando a capacitação dos cidadãos para que naveguem com segurança no ambiente digital. A implementação dessa estratégia incluiu consultas com stakeholders, organizações comunitárias e jovens, bem como a realização de eventos online e presenciais em todo o Reino Unido, que reforçaram a importância da educação midiática em um contexto de rápidas transformações digitais (Ofcom, 2024).

No período de 2023/24, a Ofcom reportou avanços notáveis, incluindo a organização de eventos que beneficiaram mais de 2.700 pessoas em comunidades subatendidas e a capacitação de mais de 1.700 profissionais por meio de programas de treinamento. Adicionalmente, a publicação de três documentos de discussão abordou temas como educação midiática, tecnologia futura e saúde mental. O aprimoramento do *Evaluation Toolkit*, que superou 300 downloads até junho de 2024, também contribuiu significativamente para a disseminação de boas práticas no setor (Ofcom, 2024).

Outras iniciativas incluíram análises temáticas sobre os financiadores de educação midiática no Reino Unido e a publicação de princípios de *Media Literacy by Design*, adotados por plataformas como Pinterest, Roblox, The Lego Group e Google Search. Relatórios de pesquisa abordaram temas emergentes, como tecnologias imersivas, crenças minoritárias, intervenções em plataformas e níveis avançados de educação midiática entre diferentes grupos populacionais (Ofcom, 2024).

Para 2024/25, o plano da Ofcom foi estruturado em três áreas principais: *Pesquisa, Evidências e Avaliação, Engajamento com Plataformas e Pessoas e Parcerias*. No campo da pesquisa, a Ofcom propôs estudos sobre misoginia online, desinformação e o uso de dados pessoais, além de fortalecer metodologias de avaliação para intervenções em educação midiática, com atenção especial a grupos sub-representados. Os resultados de projetos comissionados seriam amplamente divulgados, e a avaliação de impacto da estratégia trienal estaria entre as prioridades da organização (Ofcom, 2024).

A interação com plataformas digitais também recebeu atenção significativa. A Ofcom planejou monitorar a adesão aos *Princípios de Boas Práticas*, recomendando melhorias que otimizassem o suporte à educação midiática. Adicionalmente, buscou promover transparência no financiamento de atividades de educação midiática, além de incentivar o desenvolvimento de intervenções eficazes dentro dos próprios ambientes das plataformas (Ofcom, 2024).

Na esfera das *Pessoas e Parcerias*, o foco recaiu sobre intervenções direcionadas a grupos vulneráveis e colaborações com autoridades educacionais para integrar a educação midiática ao currículo escolar. A continuidade de parcerias locais em cidades como Glasgow, Birmingham e Rhondda Cynon Taf conectaria iniciativas de educação midiática com programas de inclusão digital. A Ofcom também planejou realizar uma conferência presencial sobre desinformação e conteúdos democráticos, além de encontros com especialistas para discutir o impacto de tecnologias emergentes, como inteligência artificial (Ofcom, 2024).

Outro relatório relevante, *Future Technology and Media Literacy: Applications of Generative AI*, publicado pela Ofcom em novembro de 2024, explorou o impacto da inteligência artificial generativa (IA generativa) na educação midiática. A IA generativa, capaz de criar conteúdos como texto, imagens, áudio e vídeo, já estava integrada em plataformas amplamente utilizadas, transformando as interações digitais dos usuários (Ofcom, 2024).

Entre as oportunidades identificadas, destacaram-se a acessibilidade e inclusão proporcionadas por ferramentas como texto-para-fala e avatares de linguagem de sinais. A personalização de conteúdo foi apontada como outro benefício, otimizando a experiência do usuário e oferecendo suporte à criação de conteúdos em diversos formatos. No campo educacional, a IA mostrou-se

promissora ao facilitar planos de aprendizado personalizados e tutoria baseada em inteligência artificial (Ofcom, 2024).

Contudo, os riscos da IA generativa não foram negligenciados. A proliferação de deepfakes e conteúdos gerados por IA comprometeu a confiança nas notícias, enquanto a personalização excessiva criou bolhas informacionais, reduzindo a exposição a perspectivas diversas. Questões éticas relacionadas à privacidade e ao uso de dados, bem como a perpetuação de vieses e imprecisões nos modelos de IA, também foram destacados como desafios críticos (Ofcom, 2024).

A educação midiática também emergiu aqui como ferramenta indispensável para mitigar esses riscos e maximizar os benefícios da IA generativa. O relatório enfatizou a necessidade de os usuários desenvolverem habilidades críticas para avaliar conteúdos, compreender a lógica da personalização e tomar decisões conscientes sobre privacidade de dados. A inclusão digital também foi considerada essencial para assegurar que os benefícios da IA fossem amplamente distribuídos, independentemente de fatores socioeconômicos (Ofcom, 2024).

Os relatórios recentes demonstram um esforço coordenado para enfrentar os desafios digitais contemporâneos, como desinformação, discurso de ódio e abuso online. A educação midiática foi reafirmada como uma ferramenta crucial não apenas para segurança digital, mas também para a promoção da democracia, resiliência social e sustentabilidade da imprensa.

O desenvolvimento de ferramentas como o *Evaluation Toolkit* e a realização de pesquisas para medir a eficácia das intervenções refletem uma ênfase crescente em práticas baseadas em evidências, fundamentais para a continuidade e o aprimoramento das políticas públicas.

A inclusão da educação midiática no currículo escolar e programas de capacitação para professores destacam o papel central das escolas na promoção dessas habilidades desde cedo. Exemplos como o programa *Train-the-Trainer* ilustram o esforço para garantir que educadores estejam preparados para atuar nesse contexto.

Além disso, a análise da IA generativa no relatório *Future Technology and Media Literacy* evidencia o compromisso do Reino Unido em abordar as oportunidades e os riscos associados a tecnologias emergentes, priorizando a inclusão digital e a ética no uso dessas ferramentas.

Por fim, apesar dos avanços, ainda há desafios significativos, como a coordenação intersetorial limitada, dificuldades no engajamento de grupos marginalizados e a necessidade de financiamento sustentável para iniciativas de educação midiática.

6.3 FINLÂNDIA

A Finlândia também é amplamente reconhecida como um dos líderes mundiais em educação midiática, sendo frequentemente citada como referência devido à sua abordagem sistemática, abrangente e inclusiva.

Por isso, vamos analisar as diretrizes, práticas e desafios da educação midiática na Finlândia, com base em documentos como o "National Media Education Policy in Finland" (2019) e o relatório do Estado Membro ao Artigo 33a(3) da Diretiva de Serviços de Comunicação Audiovisual (AVMSD).

A escolha da Finlândia como objeto de estudo justifica-se pela robustez de sua política de educação midiática, que visa integrar competências digitais e midiáticas em todos os níveis educacionais, bem como pela abordagem multissetorial que envolve governos, ONGs, instituições educacionais e a sociedade civil.

A política finlandesa de educação midiática, formalizada em 2019, estabelece um conjunto abrangente de diretrizes para promover competências midiáticas em diferentes segmentos da sociedade. Entre seus pilares fundamentais estão a universalidade, a integração curricular e o desenvolvimento de competências transversais.

Esses princípios são operacionalizados por meio de uma estrutura institucional coordenada pelo Instituto Nacional de Audiovisual (KAVI), que lidera iniciativas nacionais e colabora com parceiros locais e internacionais para garantir a efetividade das políticas.

De acordo com o Ministério da Educação e Cultura da Finlândia, a educação midiática é definida como “um conceito amplo e transversal, abrangendo diversos tipos de educação voltados para o aprimoramento das habilidades midiáticas das pessoas” (Ministry of Education and Culture, 2019, p. 5).

Essa definição reflete uma abordagem integrada que vai além do simples consumo de mídia, incluindo aspectos éticos, sociais e tecnológicos, como o

pensamento crítico, a análise de desinformação e a interação responsável em ambientes digitais.

A universalidade é um dos princípios centrais da política de educação midiática na Finlândia. Esse compromisso assegura que todos os cidadãos, independentemente de idade, localização ou contexto socioeconômico, tenham acesso a oportunidades de aprendizado.

Por meio de iniciativas como a Semana de Educação Midiática e a Finlândia busca alcançar diferentes públicos, incluindo crianças, jovens, adultos e idosos.

O relatório enfatiza que “todos têm direito a uma educação midiática abrangente e significativa” (Ministry of Education and Culture, 2019, p. 11). Essa diretriz reflete esforços para combater desigualdades regionais e sociais, promovendo parcerias entre organizações locais e nacionais.

No entanto, apesar do progresso significativo, desafios persistem, como a necessidade de expandir o alcance das iniciativas para populações marginalizadas e melhorar a inclusão de adultos em programas educativos.

A Finlândia adota ainda uma abordagem inovadora ao integrar a educação midiática como uma competência transversal em seu currículo nacional. Desde a educação infantil até os níveis vocacionais, o desenvolvimento de habilidades midiáticas é incorporado a diversas disciplinas, conectando-as aos objetivos de aprendizado em áreas como ética, cidadania e comunicação.

No nível infantil, a ênfase está no desenvolvimento de competências de expressão, criatividade e senso crítico. Já no ensino fundamental, as multiliteracias são promovidas como parte das habilidades transversais, com foco na análise crítica de fontes.

No ensino médio e vocacional, a educação midiática é aprofundada com cursos específicos em mídia e comunicação. Como descrito no documento, “a alfabetização midiática é promovida como uma habilidade transversal desenvolvida em todas as disciplinas, particularmente por meio de objetivos de multiliteracia” (Ministry of Education and Culture, 2019, p. 12).

A política de educação midiática finlandesa reconhece a importância de capacitar os cidadãos para navegar em um ambiente midiático dinâmico e frequentemente desafiador. Competências transversais, como pensamento crítico,

uso ético da mídia e interação digital, desempenham um papel central nessa abordagem.

Além disso, habilidades técnicas, como programação e análise de dados, são progressivamente integradas às práticas educacionais, refletindo as demandas de um mercado de trabalho em constante transformação.

O KAVI é a instituição central na implementação das políticas de educação midiática na Finlândia. Suas responsabilidades incluem a coordenação de campanhas nacionais, como a Semana de Educação Midiática, e a promoção de parcerias entre escolas, bibliotecas e ONGs. O instituto também lidera o desenvolvimento de materiais pedagógicos acessíveis, como a plataforma Media Literacy School, que oferece recursos gratuitos para educadores.

Entre os projetos mais notáveis está o programa "New Literacies", que recebeu mais de 9 milhões de euros entre 2020 e 2023, representando o maior investimento da história da Finlândia na área.

Esse programa visou fortalecer competências midiáticas, habilidades de TICs e programação entre crianças e jovens, destacando o compromisso do país com o desenvolvimento contínuo dessas competências.

De acordo com o relatório, "o programa 'New Literacies', com mais de 9 milhões de euros em financiamento, representa o maior investimento da Finlândia em alfabetização midiática" (Ministry of Education and Culture, 2019, p. 6).

Apesar dos avanços, o modelo finlandês de educação midiática enfrenta desafios, como a fragmentação na colaboração entre atores e a necessidade de melhorar os mecanismos de avaliação.

Além disso, enquanto crianças e jovens são o foco principal das iniciativas, o trabalho com adultos e idosos ainda é limitado. O relatório ressalta que "a provisão fragmentada e a falta de colaboração entre os atores são desafios significativos" (Ministry of Education and Culture, 2019, p. 18).

O modelo finlandês de financiamento para a educação midiática é caracterizado por sua abordagem multissetorial e colaborativa, com recursos públicos amplamente distribuídos por diferentes setores da sociedade. O principal financiador dessas iniciativas é o Ministério da Educação e Cultura, responsável pela maior parte dos fundos alocados diretamente para atividades relacionadas à educação midiática. Esse modelo reflete o compromisso do país em integrar a

educação midiática como uma competência essencial, envolvendo escolas, bibliotecas e organizações da sociedade civil. Segundo o KAVI (Instituto Nacional de Audiovisual da Finlândia), "Media education and media literacy have had a role in the documents of various administrative sectors for a long time. Hence, the public funding has been divided in different sectors of the society. Public funds allocated especially to media literacy related activities are mostly distributed in the sector of Ministry of Education and Culture" (NATIONAL AUDIOVISUAL INSTITUTE, 2022, p. 13).

Além disso, as bibliotecas públicas, que desempenham um papel central na promoção da educação midiática, recebem financiamento compartilhado entre o Ministério da Educação e Cultura e os municípios. Essa descentralização garante que comunidades locais tenham acesso a recursos educativos gratuitos e abrangentes, fortalecendo o papel das bibliotecas como hubs de aprendizado digital. Complementarmente, o Ministério dos Assuntos Sociais e Saúde apoia a educação midiática por meio de seu Centro de Financiamento para Organizações de Bem-Estar Social e Saúde (STEA). Organizações de destaque, como a Liga Mannerheim para o Bem-Estar Infantil e o Save the Children Finland, recebem apoio financeiro significativo para promover iniciativas que abordam o uso responsável da mídia, especialmente entre crianças e jovens. "To support the funding of other 50% of the project cost, Ministry of Education and Culture has granted Mannerheim League for Child Welfare and Save the Children a yearly grant of 28 000 euros during the reporting period" (NATIONAL AUDIOVISUAL INSTITUTE, 2022, p. 7).

Outro aspecto importante é o financiamento internacional, particularmente da União Europeia, que apoia projetos como o FISIC.

Esse programa recebeu €802.863 no período de 2022-2024, com parte dos recursos destinada à promoção da educação midiática. Esses fundos complementam os subsídios nacionais e fortalecem o impacto das iniciativas ao integrar a Finlândia em redes colaborativas europeias. "European Commission funded FISIC 2019-2021 with 756 600 euros, FISIC 2021-2022 with 357 097 euros, and FISIC 2022-2024 with 802 863 euros. Part of the funding was used to promote media literacy" (NATIONAL AUDIOVISUAL INSTITUTE, 2022, p. 7).

6.4 - REFLEXÕES INTERNACIONAIS SOBRE A EDUCAÇÃO MIDIÁTICA EM COMBATE ÀS FAKE NEWS

A educação midiática desponta como uma das estratégias para combater a desinformação, promovendo habilidades críticas que capacitam cidadãos a identificar e reagir proativamente às fake news.

Relatórios como o da *EAVI – European Association for Viewers Interests* sublinham que a educação midiática deve ser o ponto central de qualquer estratégia eficaz contra a desinformação. Em vez de adotar abordagens reativas, que buscam corrigir crenças falsas após a sua disseminação, a educação midiática atua preventivamente, "inoculando" os indivíduos contra conteúdos enganosos. Essa abordagem baseia-se na ideia de que capacitar cidadãos a reconhecer padrões de desinformação antes de acreditarem neles é mais eficaz e sustentável a longo prazo (EAVI, 2018).

Essa perspectiva ganhou força diante da crescente escala da desinformação, evidenciada durante a pandemia de COVID-19. A proliferação de narrativas enganosas sobre saúde pública demonstrou como informações falsas podem gerar impactos reais, desde a sabotagem de campanhas de vacinação até o incitamento ao vandalismo. Nesse contexto, a educação midiática capacita indivíduos a navegar de forma mais crítica no ambiente informacional, tornando-os menos suscetíveis às manipulações digitais (DCMS, 2021; EAVI, 2020).

A educação midiática foi central nas propostas da EAVI como um componente essencial para enfrentar a desinformação. Mais do que ensinar a identificar fake news, ela deveria promover habilidades críticas e um uso ético das mídias. A organização defendeu que essa abordagem fosse uma prioridade política na União Europeia, com recursos destinados à sua implementação em larga escala. Ao mesmo tempo, ferramentas tecnológicas baseadas em inteligência artificial foram sugeridas para rastrear conteúdos enganosos em tempo real, enquanto mudanças nos modelos de negócios das plataformas poderiam limitar a monetização de sites que divulgassem fake news, redirecionando esses recursos para financiar programas educativos (EAVI, 2018).

Outro aspecto destacado foi a necessidade de mudanças comportamentais e sociais. A estratégia de "inoculação informacional" propunha educar os cidadãos a

identificar padrões de desinformação antes de acreditarem neles, tornando-os agentes ativos na contenção da disseminação de informações falsas. Além disso, a conscientização sobre o impacto social do compartilhamento de informações foi apontada como essencial para promover um uso mais responsável das mídias (EAVI, 2018).

Apesar das iniciativas abrangentes, a EAVI reconheceu que a educação midiática, por si só, não seria suficiente para enfrentar completamente o problema da desinformação. A organização reforçou que, além da educação, seriam necessárias políticas públicas rigorosas e regulamentações eficazes para transformar o ecossistema informacional. Apenas por meio de uma abordagem integrada e coordenada, combinando educação midiática, regulação de plataformas e mudanças nos modelos de negócios, seria possível mitigar os impactos da desinformação e proteger os valores democráticos e a confiança pública na era digital (EAVI, 2018).

Já o *Strengthened Code of Practice on Disinformation 2022* foi um documento desenvolvido como uma ampliação do *Code of Practice on Disinformation* de 2018, trouxe uma abordagem sistemática para enfrentar os desafios digitais contemporâneos. Focado na criação de um ecossistema digital seguro e transparente, o código buscou equilibrar o combate à desinformação com a proteção de direitos fundamentais, como a liberdade de expressão e a privacidade.

Os objetivos centrais do código incluíram a redução da disseminação de desinformação, aumento da transparência das plataformas digitais, empoderamento dos usuários por meio de ferramentas educativas, fortalecimento da cooperação multissetorial e proteção dos direitos fundamentais. Esses pilares sublinharam a responsabilidade compartilhada entre plataformas, anunciantes, organizações de mídia, verificadores de fatos, sociedade civil e pesquisadores, destacando a necessidade de accountability para mitigar o impacto da desinformação (Strengthened Code of Practice on Disinformation, 2022).

O documento estruturou suas diretrizes em áreas estratégicas, cada uma com compromissos específicos. No campo da transparência publicitária, abordou a monetização de conteúdos desinformativos, exigindo políticas claras para evitar que anúncios financiassem informações falsas. A integridade e segurança das plataformas também receberam atenção, com recomendações para o uso de

ferramentas que detectassem comportamentos inautênticos, bots e *deepfakes*, além de auditorias regulares para avaliar a eficácia dessas medidas.

O empoderamento do usuário emergiu como uma prioridade, com a disponibilização de ferramentas que permitissem aos cidadãos avaliar criticamente os conteúdos consumidos, incluindo serviços de verificação de fatos e ajustes de preferências em algoritmos.

A educação midiática foi destacada como essencial, especialmente para populações vulneráveis. Adicionalmente, o código incentivou a cooperação multissetorial, propondo diretrizes para o compartilhamento transparente de dados entre plataformas, verificadores de fatos e instituições acadêmicas. Para monitorar e adaptar essas medidas, foi criada uma força-tarefa permanente, responsável por supervisionar a implementação dos compromissos assumidos e propor ajustes conforme necessário (Strengthened Code of Practice on Disinformation, 2022).

Além disso, a linha tênue entre moderação de conteúdo e censura destacou a necessidade de equilíbrio para respeitar o pluralismo de opiniões. Tecnologias como a detecção de *deepfakes* demandaram altos investimentos, enquanto lacunas permaneciam na capacidade de identificar redes coordenadas de desinformação em tempo real. Resistências comerciais também foram identificadas, com empresas relutando em adotar mudanças que poderiam impactar suas receitas publicitárias (Strengthened Code of Practice on Disinformation, 2022).

O código destacou a importância de abordar a desinformação como um desafio multifacetado, que exigia ações coordenadas entre governos, plataformas digitais, anunciantes, organizações da sociedade civil e verificadores de fatos. Um dos pilares foi o fortalecimento da capacitação dos usuários, incluindo o desenvolvimento de ferramentas e recursos voltados para a educação midiática, permitindo aos indivíduos avaliar criticamente os conteúdos consumidos. Essa abordagem foi complementada por mecanismos de transparência e auditorias regulares para garantir a eficácia das políticas adotadas, como a remoção de incentivos financeiros para conteúdos enganosos (Strengthened Code of Practice on Disinformation, 2022).

A ênfase na desmonetização foi uma das estratégias mais significativas do código, com o objetivo de cortar o financiamento de criadores de conteúdo desinformativo por meio de publicidade. A promoção da transparência publicitária,

especialmente em campanhas políticas, foi reforçada com diretrizes claras para a identificação de patrocinadores e práticas de segmentação. Essa medida, combinada com auditorias independentes, buscou reduzir a propagação de conteúdos enganosos e assegurar maior accountability das plataformas digitais (Strengthened Code of Practice on Disinformation, 2022).

Adicionalmente, o código abordou a integridade das plataformas ao exigir o desenvolvimento de tecnologias capazes de identificar e mitigar comportamentos manipulativos, como o uso de *deepfakes* e redes coordenadas de desinformação. A implementação de sistemas mais robustos para detectar tais práticas foi considerada essencial, especialmente em um contexto de avanços rápidos em tecnologias de manipulação digital (Strengthened Code of Practice on Disinformation, 2022).

O foco na capacitação da comunidade de verificadores de fatos e pesquisadores também foi uma prioridade no código. Ele propôs o compartilhamento de dados de maneira transparente e segura, facilitando a investigação acadêmica sobre desinformação. Paralelamente, as plataformas digitais foram incentivadas a integrar serviços de verificação de fatos e a colaborar com instituições acadêmicas e organizações da sociedade civil para aprimorar a qualidade e confiabilidade das informações compartilhadas (Strengthened Code of Practice on Disinformation, 2022).

No âmbito do monitoramento e governança, a criação de um Centro de Transparência e de uma força-tarefa permanente refletiu o compromisso com a supervisão contínua e a adaptação às novas dinâmicas digitais. Esses mecanismos foram projetados para revisar periodicamente a eficácia das ações implementadas, promovendo melhorias contínuas e respondendo a desafios emergentes, como o impacto de novas tecnologias na disseminação de desinformação.

Apesar desses desafios, o *Strengthened Code of Practice on Disinformation 2022* representou um marco na governança digital, promovendo um modelo de responsabilidade compartilhada e alinhando suas diretrizes a legislações como o *Digital Services Act* (DSA) (Strengthened Code of Practice on Disinformation, 2022).

Ao fomentar transparência, empoderar usuários e garantir a integridade das plataformas, o código estabeleceu um padrão que não apenas enfrentava os riscos da desinformação, mas também fortalecia a cidadania digital e a confiança no espaço público europeu. Complementando essas medidas, a educação midiática

permaneceu no centro da estratégia, sendo essencial para capacitar os cidadãos a navegarem criticamente no ambiente informacional e resistirem às manipulações digitais (Strengthened Code of Practice on Disinformation, 2022).

Já o estudo *"A Global Survey on the Impact of Online Disinformation and Hate Speech"*, conduzido pela UNESCO em parceria com o Ipsos em setembro de 2023, explorou os impactos da desinformação e do discurso de ódio no ambiente digital, com ênfase em períodos eleitorais. Realizado em 16 países com eleições previstas para 2024, o estudo envolveu 8.000 entrevistados representativos de usuários de internet acima de 18 anos, abordando diferentes níveis de desenvolvimento humano (HDI) (UNESCO, 2023).

Os resultados indicam que as redes sociais são a principal fonte de informação para 56% dos usuários, ultrapassando a televisão, que ainda predomina em países com HDI muito alto. Apesar disso, apenas 50% dos entrevistados confiam nas informações obtidas nas redes sociais, comparados a 66% que confiam na televisão e 63% no rádio. Essa desconfiança reflete uma preocupação global com a desinformação, considerada prevalente em redes sociais por 68% dos participantes, enquanto 85% expressaram preocupação com seu impacto nas populações locais. Como ressaltado pelo estudo, *"social media is identified as the primary breeding ground for disinformation"* (UNESCO, 2023).

O impacto da desinformação é amplamente percebido como significativo na vida política. Segundo o levantamento, 87% acreditam que a desinformação já afetou de forma expressiva a política em seus países, e o mesmo percentual teme que ela influencie as próximas eleições. Em períodos eleitorais, a preocupação é ainda mais acentuada, com 91% dos participantes defendendo que plataformas de mídia social tenham um papel ativo no combate à desinformação. *"Governments and regulators should be able to require social media platforms to put in place trust and safety measures during election campaigns to protect the integrity of elections"*, destacam os resultados (UNESCO, 2023).

Além disso, 67% dos entrevistados relataram encontrar discurso de ódio online, sendo as comunidades LGBTQ+ e minorias raciais as mais frequentemente alvo. As plataformas identificadas como maiores disseminadoras desse tipo de conteúdo foram Facebook (58%), TikTok (30%) e X, anteriormente Twitter (18%). O estudo aponta que *"hate speech can target individuals or groups of people, such as ethnic,*

racial, or religious minorities, LGBT+ people, and people with disabilities" (UNESCO, 2023).

Quanto às soluções, há um forte apoio público para intervenções de governos e reguladores (89%), bem como para a atuação das próprias plataformas digitais (90%). Ademais, 75% dos participantes acreditam que organizações internacionais, como a UNESCO, desempenham um papel crucial no enfrentamento da desinformação. Contudo, apenas 48% dos entrevistados relataram ter denunciado conteúdos enganosos relacionados a campanhas eleitorais, destacando uma lacuna entre a conscientização e a ação individual (UNESCO, 2023).

A pesquisa conclui que a desinformação e o discurso de ódio são desafios globais que requerem esforços coordenados entre governos, plataformas digitais, organizações internacionais e usuários. A UNESCO reforça que estratégias regulatórias, maior transparência das plataformas e a promoção de ações educacionais são essenciais para garantir a integridade das eleições e fortalecer o ambiente digital global (UNESCO, 2023).

Esta pesquisa é uma das referências para a formulação do documento *"Countering Disinformation for the Promotion and Protection of Freedom of Expression and Access to Information"*, apresentado na 220ª sessão do Conselho Executivo da UNESCO, e aborda a desinformação como uma das principais ameaças contemporâneas aos direitos humanos e à democracia (UNESCO, 2024).

Ele enfatiza o impacto negativo da desinformação no acesso à informação e na liberdade de expressão, bem como o papel da UNESCO em liderar esforços globais para enfrentá-la (UNESCO, 2024).

A desinformação é definida no documento como:

one of the major threats of our time. It has the potential to disinform and polarize public opinion, to promote violent extremism and hate speech and ultimately undermines trust in information sources in a world dominated by digital connectivity (UNESCO, 2024, pg 02).

A UNESCO destaca seu papel como *"the lead United Nations agency for promotion and protection of freedom of expression and access to information"* (UNESCO, 2024, pg. 02).

As iniciativas da organização para enfrentar a desinformação abrangem diversas áreas, incluindo

freedom of expression and the safety of journalists, media development and media in emergency, media and information literacy and digital

competencies, universal access to information and digital inclusion, digital policies and digital transformation, and documentary heritage – Memory of the World programme (UNESCO, 2024, pg 02).

Essas ações refletem a necessidade de abordagens abrangentes e multissetoriais para mitigar os danos causados pela desinformação.

Além disso, embora a UNESCO tenha liderado várias iniciativas, o documento reconhece a ausência de uma decisão específica dedicada ao tema até o momento:

While UNESCO has undertaken several initiatives on disinformation and actively facilitates the Member States in the promotion and protection of freedom of expression and access to information, there has not been a single decision specifically dedicated to countering the proliferation and intensification of disinformation (UNESCO, 2024, pg. 02).

Nesse contexto, o projeto de decisão proposto visa monitorar e avaliar a implementação das diretrizes lançadas em novembro de 2023, destinadas a combater a desinformação e o discurso de ódio em plataformas digitais. Ele também solicita à Diretora-Geral que apresente *"short-, medium-, and long-term recommendations for tangible and visible actions by Member States"* (UNESCO, 2024, pg. 04).

O documento ainda enfatiza a necessidade de equilibrar a luta contra a desinformação com a proteção da liberdade de expressão:

This would enable the Member States to develop a strategy, in coordination with UNESCO, for countering disinformation in line with available best practices and policies without limiting individual freedom of expression in the name of regulation, moderation and censorship in accordance with international human rights law (UNESCO, 2024, pg. 04).

Além disso, convoca os Estados a:

counter all forms of disinformation, in a manner consistent with international human rights law, through policy measures, including education, science, and culture, capacity-building for prevention and resilience to disinformation, advocacy and awareness-raising through enhanced coordination with UNESCO and relevant United Nations agencies and other international organizations (UNESCO, 2024, pg. 05).

Por fim, o documento reforça a necessidade de uma abordagem colaborativa e internacional para enfrentar a desinformação, reconhecendo a UNESCO como uma líder central nesse esforço global. Ao propor estratégias que combinem literacia midiática, educação e políticas públicas, a UNESCO busca promover um ambiente digital inclusivo, seguro e fundamentado no respeito aos direitos humanos.

No contexto das estratégias da União Europeia para combater a desinformação, o *Digital Education Action Plan 2021-2027* destacou a urgência de abordar conteúdos prejudiciais e desinformativos por meio da educação. Reconhecendo que a educação midiática desempenha um papel central nessa tarefa, o plano sublinhou a importância de promover o pensamento crítico e a análise ética do conteúdo midiático como ferramentas para capacitar os cidadãos a navegar no ambiente digital com maior segurança e discernimento.

Nesse cenário, a formação de professores foi identificada como um elemento essencial para a efetividade das iniciativas educacionais. Educadores bem preparados têm maior capacidade de integrar práticas de educação midiática em seus procedimentos curriculares, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades críticas nos estudantes desde cedo.

Conforme apontado no plano, "investir no desenvolvimento de professores é fundamental para oferecer uma educação midiática eficaz" (*Digital Education Action Plan 2021-2027*, p. 15).

Assim, a capacitação docente emergiu como uma prioridade estratégica, reforçando o papel da educação formal na construção de uma sociedade mais resiliente à desinformação.

Em conclusão, as reflexões internacionais sobre educação midiática demonstram um esforço crescente para enfrentar os desafios impostos pela desinformação, consolidando-a como uma ferramenta indispensável para o fortalecimento da cidadania no ambiente digital. Tanto as propostas da EAVI quanto o Strengthened Code of Practice on Disinformation 2022 evidenciam a necessidade de ações integradas que unam educação, regulação de plataformas e mudanças nos modelos de negócios para criar um ecossistema informacional mais resiliente e ético.

O papel central da educação midiática nessas estratégias não pode ser subestimado. Como ressaltado pelo *Digital Education Action Plan 2021-2027*, investir no pensamento crítico e na formação de professores é essencial para preparar cidadãos capazes de navegar com segurança em um ambiente digital complexo e dinâmico. Além disso, iniciativas como a criação de ferramentas tecnológicas para rastrear desinformação, o empoderamento do usuário e a

transparência nas plataformas digitais refletem um compromisso com a construção de um espaço informacional mais confiável e democrático.

Essas estratégias globais são complementadas por diretrizes de alcance universal, como as da UNESCO, que posicionam a educação midiática como um direito humano fundamental e um pilar essencial para a promoção de valores democráticos e inclusão social.

A implementação de tais recomendações, embora desafiadora, é crucial para mitigar os impactos negativos da desinformação, promover a equidade no acesso à informação e garantir que as populações em todo o mundo estejam equipadas para participar ativamente de uma sociedade informacional global.

7 - EDUCAÇÃO MIDIÁTICA NO BRASIL EM PERSPECTIVA INTERNACIONAL

Como já discutido nos capítulos anteriores, a educação midiática emergiu globalmente como uma resposta às complexidades do ecossistema digital contemporâneo. Países como o Reino Unido e a Finlândia, além da União Europeia como um bloco, destacaram-se ao estruturar estratégias que alinham políticas públicas, capacitação educacional e o uso de tecnologias para combater a desinformação e fortalecer as competências críticas dos cidadãos.

Essas experiências, ancoradas em contextos socioeconômicos e culturais específicos, trazem reflexões valiosas para o Brasil, cuja realidade, embora distinta, apresenta potencial para adaptar e reinventar práticas internacionais.

O objetivo deste capítulo vai além do diagnóstico comparativo entre o Brasil e esses modelos. Busca-se aprofundar a análise sobre como as práticas bem-sucedidas identificadas no Reino Unido, na Finlândia e nas diretrizes da União Europeia podem ser ajustadas às particularidades brasileiras.

Com suas vastas diferenças regionais, desafios socioeconômicos e uma infraestrutura educacional desigual, o Brasil requer abordagens que não apenas reconheçam essas disparidades, mas que também promovam a inclusão digital e cultural como pilares da educação midiática.

O Reino Unido possui uma educação midiática com um histórico de integração contínua e de sua estrutura regulatória específica para o tema. Desde os anos 1990, a educação midiática é tratada como uma competência central no currículo escolar, com esforços sistemáticos de formação docente e produção de materiais pedagógicos.

A atuação de órgãos como a Ofcom, responsável por desenvolver diretrizes específicas e supervisionar a implementação de programas como o *Making Sense of Media*, exemplifica a existência de uma governança articulada que conecta políticas educacionais, regulação midiática e pesquisa aplicada. Essa coordenação garante a continuidade das iniciativas, ainda que o sistema enfrente limitações no alcance a

grupos vulneráveis e na atualização frente às mudanças aceleradas no ambiente digital.

Outro fator que evidencia a consolidação do modelo britânico é a articulação multissetorial envolvendo governo, ONGs, plataformas digitais e instituições educacionais. Essa colaboração ampliou a abrangência das ações de educação midiática, favorecendo tanto a inclusão curricular quanto campanhas públicas de conscientização.

Programas como o *Online Media Literacy Strategy* e documentos regulatórios como o *Online Safety Act* demonstram o esforço de conectar educação midiática à segurança digital e à proteção de direitos fundamentais. Apesar dessas conquistas estruturais, a crítica permanece necessária: a abordagem britânica, embora robusta, ainda reproduz limites impostos pela lógica da indústria cultural e pelas relações de poder no espaço digital.

A Finlândia, por sua vez, adota uma estratégia que enfatiza a transversalidade da educação midiática em todos os níveis de ensino, desde a educação infantil até o ensino técnico e profissional.

A governança é liderada por órgãos especializados, como o Instituto Nacional de Audiovisual (KAVI), e a política pública incorpora valores de equidade, inclusão e multiletramento. Ao contrário do Reino Unido, a Finlândia foca mais intensamente no desenvolvimento de competências sociais e éticas associadas à mídia, e menos na regulação externa.

Contudo, sua abordagem também apresenta limitações críticas: a promoção de uma cultura de neutralidade e a colaboração intersetorial podem obscurecer as relações estruturais de poder e as implicações econômicas do capitalismo de vigilância.

A União Europeia, com seus esforços regulatórios e incentivos regionais, enfatiza como uma governança multissetorial pode alinhar esforços locais a objetivos globais, como o combate à desinformação.

O Brasil, em comparação, ainda está em estágio inicial de consolidação de suas políticas de educação midiática. Embora a BNCC e a Política Nacional de Educação Digital reconheçam a importância do tema, a implementação prática é fragmentada, limitada a iniciativas locais e altamente vulnerável às desigualdades regionais.

Além disso, as estratégias brasileiras tendem a enfatizar o combate à desinformação de maneira reativa, com pouca problematização das dinâmicas sistêmicas que produzem a circulação de conteúdos nocivos.

A ausência de uma política nacional coordenada, de uma formação docente robusta e de financiamento estruturado impede a constituição de uma abordagem consistente e emancipada no campo da educação midiática. Ela é marcada por iniciativas fragmentadas e pela ausência de uma política nacional coordenada, percebe-se não apenas as lacunas, mas também as oportunidades para inovação.

Essas diferenças revelam que, enquanto Reino Unido e Finlândia conseguiram estruturar modelos mais articulados e integrados, ainda que permeados de limitações, o Brasil enfrenta o desafio de superar sua fragmentação e de construir uma educação midiática que vá além da mera instrumentalização técnica.

Em todos os casos, no entanto, a crítica teórica revela a necessidade de aprofundar a reflexão sobre o papel das estruturas de poder no ecossistema informacional e de articular práticas educativas que preparem cidadãos não apenas para consumir e avaliar informações, mas para questionar e transformar as condições históricas e tecnológicas que moldam a circulação do saber.

Neste capítulo, partiremos das lições aprendidas com os modelos internacionais e avançaremos na discussão de como essas práticas podem ser adaptadas para atender às especificidades do Brasil.

A partir dessa perspectiva, o capítulo pretende lançar luz sobre caminhos concretos para o Brasil fortalecer sua posição no enfrentamento das desigualdades informacionais e da desinformação.

7.1 - PARALELO ENTRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS

A análise das políticas públicas de educação midiática no Brasil, em comparação com modelos como Reino Unido, Finlândia, União Europeia e ainda olhando para as recomendações da Unesco, revela diferenças marcantes em termos de estratégia, governança, financiamento e execução.

Essas distinções evidenciam tanto a necessidade de avanços estruturais no Brasil quanto a oportunidade de aprender com experiências bem-sucedidas em contextos internacionais.

O *Online Media Literacy Strategy* do Reino Unido delineou diretrizes abrangentes para fortalecer as competências de educação midiática da população em um período de três anos. Entre os principais objetivos estavam a definição de uma direção estratégica para o futuro, a coordenação de iniciativas existentes, a identificação e mitigação de lacunas e barreiras enfrentadas por organizações no setor. Essa abordagem visa assegurar a integração de esforços e maximizar o impacto das ações desenvolvidas no campo da educação midiática. (DCMS, 2021)

No Reino Unido, as políticas públicas relacionadas à educação midiática apresentam uma estrutura mais consolidada, com documentos como o *Online Harms White Paper* e a *Online Media Literacy Strategy* estabelecendo diretrizes para a construção de um ambiente digital mais seguro e informado.

A pesquisa do DCMS (2021) revelou que 83% das iniciativas possuem continuidade e são direcionadas para temas como privacidade digital (58%) e combate à desinformação (51%). Este modelo apresenta uma abordagem multissetorial, englobando governo, ONGs, plataformas digitais e instituições educacionais, com foco específico em grupos vulneráveis, como jovens, minorias e comunidades marginalizadas.

A Ofcom, órgão regulador de comunicações do Reino Unido, destacou em seu plano de trabalho para 2025/26 a relevância de "Mídia em que confiamos e valorizamos" e "Vivemos uma vida mais segura online". Esses pontos reforçam a importância da educação midiática e da segurança digital, garantindo que as audiências tenham acesso a conteúdos confiáveis e estejam protegidas contra conteúdos prejudiciais.

Além disso, enfatiza-se a preservação da pluralidade midiática, a imparcialidade, a liberdade de expressão e a proteção contra danos, especialmente por meio da implementação da Lei de Mídia e da revisão do Serviço Público de Mídia (*Public Service Media - PSM*). (Ofcom, 2024)

A *Online Safety Act 2023* representa outro avanço, com a criação de um ambiente digital mais seguro, particularmente para crianças. A Ofcom, como reguladora, tem a missão de implementar essa lei, garantindo que plataformas

online cumpram suas obrigações de proteger os usuários. Isso inclui a elaboração de códigos de prática para combater conteúdos ilegais e promover a segurança infantil. (Ofcom, 2024)

A Ofcom também mantém um programa dedicado à educação midiática, o *Making Sense of Media*, que busca fortalecer as habilidades das pessoas para navegar de forma segura e eficiente no ambiente online.

Esse programa prioriza três elementos centrais: pesquisa e avaliação, engajamento com plataformas e parcerias com organizações. Como destacado, "nossa primeira estratégia de alfabetização midiática de três anos estabelece como pretendemos tornar a alfabetização midiática uma responsabilidade de todos". (Ofcom, 2024, pg 19)

No entanto, ao contrastar essa abordagem com a realidade brasileira, observa-se uma disparidade significativa. O Brasil carece de uma estratégia nacional consolidada e enfrenta dificuldades estruturais que limitam a implementação de políticas de educação midiática.

A falta de coordenação entre setores e a ausência de mecanismos eficazes de avaliação resultam em ações fragmentadas e de menor impacto. Além disso, desafios como a desigualdade no acesso à internet e a baixa inclusão digital agravam a vulnerabilidade de grupos marginalizados.

O modelo britânico de educação midiática é também notável pela adoção de conceitos como *literacy by design*, que utiliza o design de plataformas para "diferenciar conteúdos verificados de desinformação, encorajando os usuários a considerar a precisão antes de compartilhar". Essa abordagem não apenas fortalece a capacidade crítica dos consumidores de conteúdo, mas também envolve os criadores de plataformas na criação de um ambiente digital mais seguro. (Ofcom, 2024, pg 30)

Por fim, a Ofcom destaca a importância de colaboração e agilidade para cumprir seus compromissos, afirmando que "trabalhar de forma colaborativa dentro e fora da Ofcom nos ajuda a cumprir nossos compromissos" e que "nossos processos internos mais ágeis farão melhor uso das novas tecnologias e dados em todo o nosso trabalho". Essa visão integradora pode servir como inspiração para o Brasil, indicando que uma abordagem colaborativa e estratégica, combinada com

investimento em pesquisa e desenvolvimento de capacidades, é essencial para promover a educação midiática e a segurança digital em contextos desafiadores.

Embora existam marcos como a *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)* e a *Estratégia Brasileira de Educação Midiática*, a fragmentação das iniciativas resulta em esforços desconectados, frequentemente limitados a programas locais ou liderados por ONGs. A falta de uma visão estratégica unificada enfraquece a capacidade do Brasil de implementar ações de impacto em escala nacional.

A governança centralizada é outro diferencial significativo, especialmente no caso da Finlândia. O Instituto Nacional de Audiovisual (KAVI) desempenha um papel crucial na coordenação das políticas de educação midiática, garantindo alinhamento entre escolas, ONGs e bibliotecas. Essa abordagem assegura um planejamento estratégico coeso e uma execução coordenada, promovendo acesso universal e equidade.

A Finlândia adota uma abordagem integrada e universal. A Política Nacional de Educação Midiática, formalizada em 2019, estabelece diretrizes amplas para promover competências midiáticas em todos os níveis da sociedade. O Instituto Nacional de Audiovisual (KAVI) desempenha um papel central na coordenação das políticas, organizando campanhas nacionais, desenvolvendo materiais pedagógicos e promovendo parcerias entre escolas, bibliotecas e ONGs. A educação midiática é integrada como uma competência transversal no currículo nacional, abrangendo desde a educação infantil até os níveis vocacionais, conectando habilidades midiáticas a objetivos de aprendizado em áreas como ética, cidadania e comunicação (Ministry of Education and Culture, 2019, p. 12).

A política finlandesa enfatiza competências transversais, como pensamento crítico, uso ético da mídia e interação digital, além de integrar progressivamente habilidades técnicas, como programação e análise de dados, às práticas educacionais.

O programa *New Literacies*, maior investimento em educação midiática da história do país, alocou mais de 9 milhões de euros entre 2020 e 2023 para fortalecer competências midiáticas, TICs e programação entre crianças e jovens. A universalidade é um princípio central, garantindo que todos os cidadãos, independentemente de idade ou contexto socioeconômico, tenham acesso à educação midiática (Ministry of Education and Culture, 2019, p. 12).

Em contrapartida, o Brasil carece de um órgão central responsável por liderar a governança no campo da educação midiática. A ausência dessa estrutura resulta em iniciativas desconexas e sobreposições de esforços, evidenciando a necessidade urgente de uma coordenação nacional que alinhe as políticas públicas aos desafios e oportunidades locais.

O financiamento público é outro aspecto que ilustra as disparidades entre o Brasil e os modelos internacionais. A União Europeia, por exemplo, aloca recursos substanciais para programas de educação midiática por meio de instrumentos como o *Digital Education Action Plan* e o *Horizon Europe*.

Esses fundos estruturais incentivam os Estados-Membros a desenvolverem iniciativas alinhadas às metas regionais, promovendo inovação e sustentabilidade. No Brasil, no entanto, o financiamento público é frequentemente insuficiente, o que limita a amplitude e a consistência das ações.

Muitas iniciativas dependem de parcerias privadas ou de apoio internacional, tornando-se vulneráveis à descontinuidade e à falta de impacto duradouro. Essa precariedade no financiamento compromete não apenas a expansão das políticas, mas também a formação de educadores e a criação de materiais pedagógicos adequados.

Em termos de regulação e accountability, a União Europeia novamente se destaca com uma abordagem integrada. Instrumentos como o *Digital Services Act* e o *Strengthened Code of Practice on Disinformation* estabelecem um quadro regulatório abrangente, que promove transparência e responsabilização nas plataformas digitais. (European Commission, 2022)

Além disso, o monitoramento contínuo por meio de uma força-tarefa permanente assegura a avaliação e adaptação das políticas às mudanças tecnológicas e sociais. No Brasil, apesar da existência de marcos legais como o *Marco Civil da Internet* e a *Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD)*, ainda há lacunas significativas na regulamentação específica para desinformação e educação midiática.

A ausência de mecanismos de monitoramento contínuo dificulta a medição do impacto das políticas e a identificação de áreas que necessitam de melhorias.

A educação midiática como componente curricular também apresenta diferenças marcantes. No Reino Unido e na Finlândia, políticas públicas integram

essa temática de forma transversal nos currículos escolares, considerando-a uma competência essencial para a formação dos cidadãos. Educadores recebem treinamento especializado, o que garante que os alunos desenvolvam habilidades críticas desde a infância.

No Brasil, embora a BNCC mencione a educação midiática, a implementação prática é limitada. Muitas escolas enfrentam desafios relacionados à infraestrutura e à falta de formação docente, o que dificulta a abordagem sistemática do tema no ambiente escolar.

A inclusão digital é outro ponto de contraste. A Finlândia lidera com políticas inclusivas que garantem acesso igualitário a recursos digitais, independentemente da localização geográfica. Essa universalidade é fundamental para reduzir desigualdades e promover uma educação midiática equitativa.

No Brasil, a inclusão digital enfrenta barreiras significativas, especialmente em regiões norte e nordeste, onde a infraestrutura é precária e a conectividade é limitada. Essas desigualdades regionais comprometem o alcance das iniciativas e ampliam as disparidades educacionais.

Finalmente, a avaliação e o monitoramento das iniciativas de educação midiática evidenciam outra lacuna no contexto brasileiro. Na União Europeia e na Finlândia, a inclusão de indicadores de desempenho e metodologias de avaliação é parte integrante das políticas públicas, permitindo ajustes contínuos e uma medição precisa dos impactos.

No Brasil, a avaliação de impacto é rara e pouco sistemática, o que dificulta a identificação de lacunas e o redirecionamento estratégico das ações.

De forma geral, o paralelo entre o Brasil e os modelos do Reino Unido, Finlândia e União Europeia destaca avanços significativos nesses contextos internacionais, que podem servir de inspiração para o aprimoramento das políticas brasileiras.

A implementação de práticas bem-sucedidas, como a governança centralizada, o financiamento sustentável e a integração curricular, pode contribuir para superar os desafios estruturais no Brasil.

No entanto, é fundamental que as adaptações considerem as especificidades sociais, culturais e econômicas do país, garantindo que a educação midiática se torne uma ferramenta transformadora para todos os cidadãos.

A tabela a seguir apresenta um paralelo das políticas públicas de educação midiática implementadas no Brasil, Reino Unido, Finlândia e União Europeia. Essa análise evidencia como cada região adapta suas políticas às necessidades locais, ao mesmo tempo em que compartilha objetivos comuns, como a promoção da inclusão digital, o combate à desinformação e o fortalecimento das competências midiáticas de seus cidadãos.

Tabela 3: Paralelos internacionais das políticas públicas³

Critério	Brasil	Reino Unido	Finlândia	União Europeia
Estratégia Nacional	Política Nacional de Educação Digital (PNED), instituída pela Lei nº 14.533/2023.	Online Media Literacy Strategy, liderada pelo Ofcom.	Política Nacional de Educação Midiática (2019).	Digital Education Action Plan 2021-2027.
Órgão Coordenador	Departamento de Direitos na Rede e Educação Midiática (Decreto nº 11.362/2023).	Ofcom, reguladora das comunicações.	KAVI - Instituto Nacional de Audiovisual.	Comissão Europeia, com suporte de estruturas como o AVMSD e EDMO.

³ Tabela 1 – Paralelos internacionais das políticas públicas de educação midiática no Brasil, Reino Unido, Finlândia e União Europeia
 Fonte: Adaptado de Brasil (2023), Ofcom (2021), Ministry of Education and Culture (2019) e Comissão Europeia (2020).

Principais Focos	Inclusão digital, capacitação em competências midiáticas, combate à desinformação.	Segurança online, combate à desinformação, inclusão de grupos vulneráveis.	Desenvolvimento de multiletramentos, ética digital, e competências técnicas.	Transparência, combate à desinformação, governança digital e regulamentação de plataformas.
Instrumentos Reguladores	BNCC, que integra a educação midiática ao currículo escolar.	Online Harms White Paper; Online Safety Act.	Diretrizes do currículo nacional transversal.	Digital Services Act; Strengthened Code of Practice on Disinformation.
Investimento e Financiamento	Limitado e descentralizado; depende de políticas regionais e municipais.	Centralizado, mas enfrenta desafios financeiros para ampliar iniciativas.	Fortemente financiado, como no programa "New Literacies" (€9 milhões entre 2020-2023).	Apoiado por programas como Erasmus+ e Horizon Europe; recursos variam entre os Estados-Membros.

Fonte: Elaboração própria

7.2 Paralelo da integração ao currículo escolar

A integração da educação midiática ao currículo escolar é um elemento central no desenvolvimento de competências críticas e éticas para lidar com os desafios do ambiente informacional contemporâneo. O paralelo entre Brasil e Reino Unido revela

diferenças substanciais em termos de abordagem, consolidação e implementação prática, refletindo contextos históricos e estruturais distintos.

No Brasil, a BNCC busca preparar os alunos para compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, reflexiva e ética. Entretanto, a aplicação prática dessa diretriz apresenta maior detalhamento e enfoque na área de Linguagens e suas Tecnologias, especialmente no ensino médio. Essa seção prioriza campos como o jornalístico-midiático e a atuação na vida pública, destacando competências específicas relacionadas à curadoria de informações, apreciação estética e combate à desinformação. A Competência Específica 7, por exemplo, orienta os alunos a desenvolverem práticas digitais críticas e criativas, com uma dimensão ética que permeia o uso das tecnologias. Apesar desses avanços teóricos, a implementação prática enfrenta desafios significativos, incluindo desigualdades regionais no acesso à infraestrutura tecnológica, lacunas na formação de educadores e a ausência de uma política nacional coordenada que amplie o impacto das diretrizes da BNCC. (Brasil, 2017)

No Reino Unido, desde as etapas iniciais do ensino, o foco está no desenvolvimento de habilidades críticas e na análise ética dos meios de comunicação, integrando-se de forma sistemática e contínua a todas as áreas do currículo. Ofcom promove a educação midiática através de programas como o *Making Sense of Media*, que colabora com instituições educacionais e organizações locais para garantir que a educação midiática seja tratada como uma "responsabilidade de todos". (Ofcom, 2024)

A inclusão de conteúdos sobre segurança online, privacidade digital e pensamento crítico em escolas é uma prática respaldada por políticas governamentais claras, como o *Online Harms White Paper* e a *Online Safety Act 2023*. Esses documentos reconhecem a importância de preparar as crianças para navegar de forma crítica e segura no ambiente digital desde cedo. (Ofcom, 2024)

Essa abordagem estruturada é reforçada pela colaboração com professores e especialistas, que recebem apoio e treinamento contínuo. Pesquisas e avaliações regulares também guiam a implementação, ajudando a adaptar o conteúdo às necessidades contemporâneas dos alunos.

Essa integração é parte de uma visão de longo prazo que combina políticas educacionais e tecnológicas, garantindo que a educação midiática se torne uma habilidade essencial para os cidadãos britânicos.

A abordagem britânica reflete um amadurecimento das políticas educacionais, que incluem disciplinas específicas, como Estudos de Mídia, além da integração em áreas mais amplas, como Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

O investimento na formação docente é um dos pontos fortes do modelo britânico, garantindo que educadores sejam capacitados para implementar práticas inovadoras, como a análise de estudos de caso e debates sobre mensagens midiáticas. Além disso, o Reino Unido promove colaborações entre escolas, ONGs e plataformas digitais, o que contribui para a ampliação do impacto dessas iniciativas.

A comparação entre os dois países evidencia a diferença no grau de consolidação das políticas e práticas educacionais. Enquanto o Reino Unido apresenta uma abordagem integrada e contínua, que incorpora a educação midiática como um elemento central do currículo escolar, o Brasil ainda está em um estágio inicial de implementação, com esforços fragmentados e dependentes de iniciativas locais ou de organizações não governamentais.

A experiência britânica demonstra os benefícios de uma abordagem histórica e sistemática, enquanto o Brasil enfrenta o desafio de transformar as diretrizes da BNCC em práticas educacionais abrangentes e equitativas.

Outro ponto de destaque é o foco pedagógico. No Brasil, embora a BNCC inclua a educação midiática de forma transversal, sua aplicação prática ainda é mais evidente no ensino médio, limitando seu impacto nas séries iniciais.

Em contrapartida, no Reino Unido, o desenvolvimento de habilidades críticas começa desde cedo, permitindo que os alunos construam uma base sólida de competências midiáticas ao longo de sua trajetória escolar. Essa diferença reflete não apenas a maturidade das políticas britânicas, mas também a necessidade de maior investimento em formação docente e infraestrutura tecnológica no Brasil.

Além disso, a participação pública e a colaboração multissetorial são elementos centrais no modelo britânico, que busca envolver diversos atores no desenvolvimento e implementação da educação midiática. No Brasil, essa dimensão é menos estruturada, com iniciativas isoladas conduzidas por ONGs e projetos acadêmicos, muitas vezes sem coordenação com políticas públicas nacionais.

Portanto, a análise comparativa demonstra que, embora o Brasil tenha dado passos importantes com a BNCC, ainda há um longo caminho a percorrer para alcançar o nível de consolidação e abrangência observado no Reino Unido. Enquanto o Reino Unido adota uma abordagem centralizada e colaborativa, o Brasil ainda apresenta ações fragmentadas e desigualdades estruturais que comprometem a integração da educação midiática ao currículo. A inexistência de uma estratégia nacional clara no Brasil contrasta com as políticas abrangentes do Reino Unido, que integram governos, instituições educacionais e plataformas digitais em uma abordagem coordenada.

A adaptação de boas práticas britânicas ao contexto brasileiro, incluindo investimentos em formação docente, infraestrutura tecnológica e políticas nacionais coordenadas, é fundamental para que a educação midiática possa se tornar uma competência efetivamente transversal. Somente assim será possível preparar os estudantes brasileiros para os desafios do ambiente digital de forma crítica, criativa e ética.

A integração da educação midiática nos currículos escolares do Brasil e da Finlândia reflete abordagens distintas, moldadas por prioridades e desafios específicos de cada contexto. Ambas as nações reconhecem a relevância dessa competência para a formação integral dos cidadãos, mas divergem significativamente na forma como a implementam.

No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece a educação midiática como uma competência essencial, tentando integrá-la de maneira transversal em todas as etapas da educação básica. Contudo, a ênfase maior se dá na área de Linguagens e suas Tecnologias, especialmente no ensino médio. A BNCC articula competências gerais, como a quinta competência, que ressalta a necessidade de “compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, significativa, reflexiva e ética”. Além disso, a política detalha competências específicas para cada etapa de ensino, abrangendo habilidades socioemocionais e o uso ético e crítico das tecnologias digitais (Ministry of Education and Culture, 2019, p. 12).

Embora a transversalidade esteja prevista, o detalhamento prático da educação midiática é mais evidente no ensino médio, onde práticas de produção autoral e participação em ambientes digitais são incentivadas. As áreas prioritárias incluem o

campo jornalístico-midiático e o campo de atuação na vida pública, com destaque para a Competência Específica 7 da área de Linguagens, que orienta o uso de práticas de linguagem no universo digital. Adicionalmente, a Política Nacional de Educação Digital (PNED) visa integrar a educação midiática aos currículos escolares e promover a inclusão digital em contextos formais e não formais, com iniciativas voltadas para todas as idades (Ministry of Education and Culture, 2019, p. 12).

Por outro lado, a abordagem finlandesa caracteriza-se pela integração transversal e inovadora da educação midiática desde a educação infantil até os níveis vocacionais. O currículo nacional incorpora habilidades midiáticas de forma integrada às diversas disciplinas, conectando-as a objetivos de aprendizado em áreas como ética, cidadania e comunicação. Essa abordagem reconhece a educação midiática como um conceito amplo, que permeia múltiplas formas de educação e promove habilidades críticas e técnicas de maneira contínua (Ministry of Education and Culture, 2019, p. 12).

A coordenação das iniciativas está sob responsabilidade do Instituto Nacional de Audiovisual (KAVI), que promove campanhas nacionais, parcerias e o desenvolvimento de materiais pedagógicos acessíveis. Essa estrutura assegura a universalidade do acesso à educação midiática, alcançando cidadãos de todas as idades, localizações e contextos socioeconômicos (Ministry of Education and Culture, 2019, p. 12).

Tanto o Brasil quanto a Finlândia reconhecem a educação midiática como uma competência transversal e essencial para a formação integral dos estudantes. No entanto, a Finlândia demonstra uma integração mais uniforme e contínua em todos os níveis de ensino. Enquanto o Brasil concentra esforços no ensino médio e na área de linguagens, a Finlândia promove uma abordagem integrada, que permeia todos os níveis educacionais desde os primeiros anos escolares. A Finlândia também incorpora competências técnicas, como programação e análise de dados, de maneira mais sistemática, enquanto o Brasil foca no desenvolvimento crítico e ético no uso da mídia, especialmente em contextos culturais e públicos.

Essa diferença também se reflete na estrutura institucional de implementação. A Finlândia dispõe de uma organização robusta liderada pelo KAVI, que facilita a colaboração entre escolas, bibliotecas e ONGs. No Brasil, a implementação é mais descentralizada e enfrenta desafios como desigualdades regionais e infraestrutura

inadequada. A política finlandesa assegura o acesso universal à educação midiática, enquanto no Brasil, embora iniciativas como a PNED demonstrem esforços nesse sentido, barreiras regionais ainda dificultam a equidade no acesso.

Os procedimentos curriculares na educação midiática variam significativamente entre Brasil, Reino Unido, Finlândia e União Europeia, refletindo as prioridades e os contextos socioculturais de cada região. Essas estratégias demonstram diferentes formas de capacitar os alunos a compreender, analisar e interagir com os meios digitais, destacando pontos fortes e desafios únicos em cada sistema.

A tabela a seguir compara como cada região implementa a educação midiática em seus sistemas educacionais, destacando os métodos de integração ao currículo e os enfoques pedagógicos.

Tabela 4: Paralelo entre integração curricular⁴

Critério	Brasil	Reino Unido	Finlândia	União Europeia
Integração no Currículo	Integrada à BNCC, com ênfase no ensino médio e na área de 'Linguagens e Tecnologias'	Integrada ao currículo nacional há mais de 25 anos; expandida para incluir mídias digitais.	Integrada como uma competência transversal desde a educação infantil até os níveis vocacionais.	Incentiva a inclusão nos currículos, apoiada por diretrizes como o Plano de Ação para Educação Digital.

Fonte: Elaboração própria

Este paralelo evidencia que, embora todos os contextos reconheçam a importância da educação midiática, as abordagens variam significativamente. O Brasil, ainda em processo de consolidação, foca no ensino médio com integração via BNCC, enfrentando desafios como desigualdades regionais e recursos limitados. Em

⁴ Tabela 2 – Paralelo entre a integração curricular da educação midiática no Brasil, Reino Unido, Finlândia e União Europeia

Fonte: Adaptado de Brasil (2018), Ofcom (2021), Ministry of Education and Culture (2019) e Comissão Europeia (2020).

contraste, o Reino Unido apresenta uma abordagem consolidada e de longa data, enquanto a Finlândia adota um modelo transversal e holístico que permeia todos os níveis educacionais. A União Europeia atua como um facilitador, fornecendo diretrizes para adaptação local.

7. 3 PARALELOS ENTRE OS PROCEDIMENTOS CURRICULARES

Os procedimentos curriculares na educação midiática variam significativamente entre Brasil, Reino Unido, Finlândia e União Europeia, refletindo as prioridades e os contextos socioculturais de cada região. Essas estratégias demonstram diferentes formas de capacitar os alunos a compreender, analisar e interagir com os meios digitais, destacando pontos fortes e desafios únicos em cada sistema.

No Brasil, a educação midiática é integrada de maneira transversal pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com maior ênfase no ensino médio e na área de Linguagens e Tecnologias. A BNCC promove o desenvolvimento de competências críticas, reflexivas e éticas, incentivando práticas autorais e a participação na vida pública. Contudo, a implementação enfrenta desafios, como lacunas na formação docente, desigualdades regionais e uma ênfase excessiva no domínio técnico das ferramentas digitais em detrimento de uma reflexão mais ampla sobre os impactos sociais e políticos da mídia.

O Reino Unido, por sua vez, apresenta uma abordagem consolidada e adaptável, com mais de 25 anos de integração curricular. Caracterizada por práticas analíticas e criativas, a educação midiática está presente em disciplinas como Artes, Inglês e Estudos Sociais. O foco no pensamento crítico desde as primeiras etapas educacionais permite aos alunos avaliar conteúdos midiáticos e participar ativamente na criação de materiais. No entanto, desafios como desigualdades no acesso a recursos e a inclusão de grupos vulneráveis ainda persistem.

A Finlândia destaca-se por sua transversalidade e colaboração intersetorial. A educação midiática é integrada ao currículo desde a educação infantil até os níveis vocacionais, com práticas que priorizam a criticidade, a ética e o multiletramento. A aprendizagem baseada em projetos conecta o ensino às realidades contemporâneas, enquanto a colaboração entre instituições educacionais,

bibliotecas e ONGs fortalece a implementação. Apesar de seu caráter inclusivo, a Finlândia enfrenta desafios na expansão para populações marginalizadas e na inclusão de adultos nos programas educativos.

A União Europeia, como um bloco, adota diretrizes gerais que incentivam os Estados-Membros a integrar a educação midiática em seus currículos, com apoio de programas como Erasmus+ e Horizon Europe. O foco está no combate à desinformação, na análise crítica de algoritmos e no uso ético de plataformas digitais. A abordagem variada entre os Estados-Membros reflete tanto a diversidade quanto os desafios de harmonização entre diferentes contextos nacionais.

Tabela 5: Paralelo entre os procedimentos curriculares⁵

Critério	Brasil	Reino Unido	Finlândia	União Europeia
Método de Integração	Transversal, com maior ênfase no ensino médio e na área de Linguagens e Tecnologias.	Parte integrante do currículo escolar há mais de 25 anos, com expansão recente para mídia digital.	Transversal e integrada desde a educação infantil até os níveis vocacionais.	Diretrizes gerais para adaptação pelos Estados-Membros; apoio por meio de programas como Erasmus+.
Foco Educacional	Desenvolvimento de pensamento crítico, ética digital e uso criativo de tecnologias.	Segurança online, avaliação crítica de informações e combate à desinformação.	Multiletramentos, interação ética com mídias e competências técnicas como programação.	Combate à desinformação, análise crítica de algoritmos e uso responsável de plataformas digitais.

⁵ Tabela 3 – Paralelo entre os procedimentos curriculares da educação midiática no Brasil, Reino Unido, Finlândia e União Europeia

Fonte: Adaptado de Brasil (2018), Ofcom (2021), Ministry of Education and Culture (2019) e Comissão Europeia (2020).

Práticas Pedagógicas	Produção autoral de conteúdos, práticas culturais digitais e participação na vida pública.	Atividades voltadas à avaliação de confiabilidade de fontes e criação de resiliência digital.	Projetos interdisciplinares, com uso de tecnologia para integrar comunicação, ética e cidadania.	Incentivo ao uso de tecnologias emergentes e desenvolvimento de materiais adaptados localmente.
Recursos Didáticos	Materiais desenvolvidos com base na BNCC e no PNED; dependem de iniciativas regionais.	Ferramentas centralizadas como o <i>Evaluation Toolkit</i> e materiais da Ofcom.	Materiais pedagógicos acessíveis desenvolvidos pelo KAVI, adaptados às diferentes idades.	Diretrizes gerais e recursos financeiros através de programas como Horizon Europe.
Formação de Educadores	Capacitação limitada e descentralizada, muitas vezes regionalmente articulada.	Programas de treinamento contínuo promovidos por instituições como a Ofcom.	Formação estruturada e contínua, com forte apoio estatal e institucional.	Incentivo à formação em níveis nacionais; variações entre Estados-Membros devido à autonomia local.
Envolvimento de Alunos	Ênfase em práticas autorais e na participação ativa em ambientes digitais.	Projetos voltados ao uso seguro e crítico das mídias, com foco em crianças e	Aprendizagem baseada em projetos, criatividade e uso responsável de tecnologias.	Incentivo à análise crítica e uso ético da mídia em contextos culturais variados.

		jovens vulneráveis.		

Fonte: Elaboração própria

Essa análise evidencia as particularidades dos procedimentos curriculares em cada contexto, destacando a importância do equilíbrio entre competências técnicas e reflexivas. Embora o Brasil enfrente desafios significativos, as experiências do Reino Unido e da Finlândia oferecem modelos valiosos que podem ser adaptados às especificidades culturais e regionais do país, promovendo uma educação midiática mais equitativa e abrangente.

7.4 CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES

A capacitação de professores em educação midiática é um elemento crucial para o sucesso de políticas e práticas pedagógicas nesse campo. O paralelo entre Brasil, Reino Unido e Finlândia evidencia diferenças marcantes em suas abordagens, avanços e desafios, refletindo as particularidades históricas, sociais e políticas de cada contexto.

No Brasil, a Política Nacional de Educação Digital (PNED) e a Estratégia Brasileira de Educação Midiática reconhecem a formação docente como um pilar essencial para preparar educadores diante dos desafios do mundo digital. A PNED propõe programas de treinamento e desenvolvimento contínuo, enfatizando a integração de práticas pedagógicas digitais e midiáticas nas atividades escolares. Já a Estratégia Brasileira de Educação Midiática complementa essa abordagem, destacando a formação continuada de professores para lidar com questões como desinformação, proteção de dados e os impactos da inteligência artificial.

Apesar dessas iniciativas, o Brasil enfrenta obstáculos significativos. A implementação efetiva de programas de capacitação é prejudicada por desigualdades regionais e estruturais. A dificuldade em manter doutores e especialistas em áreas menos desenvolvidas compromete a disseminação de práticas inovadoras e impacta negativamente a produção científica e pedagógica nessas regiões. Além disso, estudos baseados na Teoria Crítica apontam que os

programas de formação tendem a priorizar o domínio técnico das ferramentas digitais, em detrimento de uma abordagem mais crítica que problematize as limitações e implicações sociais dessas tecnologias. Isso pode levar a uma padronização de métodos pedagógicos, reduzindo a diversidade de abordagens e limitando o potencial transformador da educação midiática.

Outro ponto singular no contexto brasileiro é a abrangência mencionada na Estratégia de Educação Midiática, que propõe a formação de multiplicadores não apenas no ambiente escolar, mas também em áreas como saúde, assistência social e segurança pública. Essa característica expande o escopo da educação midiática, mas também exige maior articulação intersetorial e investimento, o que, na prática, ainda é um desafio.

Com mais de 25 anos de experiência na integração da educação midiática ao currículo escolar, o Reino Unido oferece um modelo consolidado de capacitação de professores. Desde a formação inicial, os educadores têm acesso a módulos específicos sobre educação midiática, abordando desde a análise crítica de textos midiáticos até estratégias para lidar com desinformação e ética digital. Além disso, programas de desenvolvimento profissional contínuo são amplamente disponibilizados, com suporte de instituições governamentais, organizações de caridade e plataformas digitais.

A longa história de investimentos no treinamento docente reflete-se na sistematicidade dos programas britânicos, que são diretamente conectados às políticas educacionais e curriculares. O papel ativo do governo na coordenação dessas iniciativas garante que os professores tenham acesso a recursos atualizados e práticas pedagógicas inovadoras. Essa abordagem permite que o Reino Unido enfrente desafios como desigualdades no acesso a recursos digitais com maior eficiência, promovendo uma capacitação que combina competências técnicas e críticas.

A Finlândia, conhecida por seu sistema educacional, destaca-se pela abordagem colaborativa e transversal na capacitação de professores. Desde a formação inicial, os educadores são preparados com uma base acadêmica que inclui competências relacionadas à educação midiática. O foco é desenvolver habilidades críticas e pedagógicas, alinhadas a um currículo nacional que integra a educação midiática em todas as etapas do ensino.

A formação continuada é amplamente incentivada, com programas que atualizam os professores sobre novas tecnologias e metodologias. A transversalidade das políticas finlandesas é fortalecida por colaborações entre escolas, universidades, bibliotecas públicas e outras instituições, criando uma rede integrada de suporte. Essa abordagem holística reflete-se na qualidade da formação docente, garantindo que os professores não apenas ensinem, mas também inspirem o pensamento crítico e a análise ética nos alunos.

A capacitação de professores em educação midiática no Brasil está em um estágio de desenvolvimento inicial, enquanto o Reino Unido e a Finlândia possuem modelos mais consolidados e integrados.

Ambos os países estruturaram suas políticas de forma contínua, incorporando a educação midiática de maneira transversal aos currículos escolares há mais de duas décadas.

No Reino Unido, a Ofcom coordena iniciativas de educação midiática e segurança digital, garantindo a articulação entre governo, sociedade civil e plataformas digitais.

Na Finlândia, o Instituto Nacional de Audiovisual (KAVI) desempenha um papel central na promoção de campanhas nacionais e no alinhamento entre escolas, bibliotecas e organizações não governamentais, assegurando a integração da educação midiática em diferentes níveis de ensino, da educação infantil à formação profissional.

Além da integração curricular e da governança centralizada, Reino Unido e Finlândia também se distinguem pela existência de programas estruturados de financiamento e de capacitação docente contínua.

O investimento público consistente em programas como o *Online Media Literacy Strategy* e o *New Literacies* reflete o compromisso em fortalecer competências críticas e digitais ao longo do tempo. Embora esses sistemas não estejam imunes a contradições e limitações, como a dificuldade de enfrentar as raízes estruturais da desinformação e das desigualdades digitais, sua organização demonstra maior capacidade de garantir a continuidade e a abrangência das políticas.

Em contraste, o Brasil ainda enfrenta a fragmentação de iniciativas, a escassez de financiamento e a ausência de mecanismos nacionais eficazes de coordenação e

avaliação. As políticas nacionais, como a PNED e a Estratégia Brasileira de Educação Midiática, estabelecem bases promissoras, mas enfrentam desafios de implementação, especialmente em termos de desigualdades regionais e de infraestrutura.

Em contrapartida, o Reino Unido, com sua longa trajetória, e a Finlândia, com sua abordagem colaborativa, oferecem exemplos de formação docente:

1. Ênfase na Formação: Todos os países analisados reconhecem a importância da capacitação docente, mas enquanto o Brasil prioriza programas de treinamento contínuo, o Reino Unido e a Finlândia já possuem sistemas integrados desde a formação inicial.
2. Sistemática: A experiência britânica reflete maior sistematicidade, com programas conectados diretamente às políticas educacionais e curriculares. A Finlândia complementa essa abordagem com uma forte ênfase na colaboração intersetorial.
3. Abordagem Crítica: Enquanto o Reino Unido e a Finlândia promovem uma capacitação que combina competências técnicas e críticas, o Brasil ainda luta para equilibrar esses aspectos, enfrentando o risco de uma formação excessivamente técnica que pode limitar o pensamento crítico.
4. Abrangência: A Estratégia Brasileira de Educação Midiática se diferencia por propor a formação de multiplicadores em áreas além do ambiente escolar, ampliando o alcance da educação midiática. Contudo, a ausência de uma articulação eficiente entre setores compromete o potencial dessa abordagem.

A capacitação de professores em educação midiática é um campo em evolução no Brasil, com avanços significativos nas diretrizes políticas, mas desafios substanciais na implementação prática.

Em comparação, o Reino Unido e a Finlândia demonstram como políticas coordenadas, formação contínua e colaboração intersetorial podem criar sistemas de capacitação mais eficazes e integrados.

Para o Brasil, as experiências desses países oferecem lições valiosas, mas é crucial que as práticas internacionais sejam adaptadas às especificidades do

contexto brasileiro, especialmente no enfrentamento das desigualdades regionais e no fortalecimento de uma formação que promova tanto competências técnicas quanto pensamento crítico.

7.5 INCLUSÃO DIGITAL

A inclusão digital é um pilar fundamental para a educação midiática, pois viabiliza o acesso equitativo às tecnologias e ao conhecimento digital. Embora Brasil, Reino Unido e Finlândia compartilhem o objetivo de integrar seus cidadãos ao ambiente digital, suas abordagens refletem contextos sociais, econômicos e políticos distintos. A seguir, analisam-se as características e desafios de cada país nesse aspecto.

No Brasil, a inclusão digital é tratada como uma prioridade nacional, com a Política Nacional de Educação Digital (PNED) e a Estratégia Brasileira de Educação Midiática definindo diretrizes claras para garantir o acesso universal à tecnologia. No entanto, a implementação enfrenta desafios estruturais:

1. **Foco em Áreas Desfavorecidas:** A PNED busca combater a exclusão digital em regiões rurais, comunidades periféricas e entre grupos socioeconomicamente vulneráveis, como indígenas, negros e populações economicamente desfavorecidas. O objetivo é reduzir as desigualdades regionais e promover o acesso à internet e a dispositivos tecnológicos.
2. **Ações em Contextos Informais:** A inclusão digital no Brasil não se limita ao ambiente escolar. A PNED promove ações em contextos informais, como programas voltados para adultos e idosos, ampliando o alcance das políticas de educação midiática.
3. **Desafios Estruturais:** Apesar das iniciativas, grandes disparidades regionais e sociais persistem, especialmente no Norte e Nordeste, onde a conectividade é limitada. Além disso, há críticas de que a inclusão digital no Brasil pode, inadvertidamente, reforçar a lógica do capitalismo de vigilância, integrando as populações ao sistema tecnológico dominante sem questionar suas implicações sociopolíticas.
4. **Enfoque Crítico:** A PNED e a Estratégia Brasileira de Educação Midiática reconhecem a necessidade de promover competências críticas e

éticas, indo além das habilidades técnicas para formar cidadãos capazes de avaliar e usar informações de forma consciente e segura.

Embora as políticas de inclusão digital do Reino Unido não sejam detalhadas no texto, sua longa história em educação midiática e a consolidação de práticas educacionais sugerem uma abordagem bem estruturada:

1. **Histórico de Educação Midiática:** Com mais de 25 anos de integração da educação midiática ao currículo escolar, o Reino Unido desenvolveu uma base sólida para a inclusão digital. Isso implica um esforço contínuo para garantir que todos os alunos tenham acesso às tecnologias e ao conhecimento digital desde cedo.
2. **Políticas de Acesso Equitativo:** A inclusão digital no Reino Unido provavelmente é apoiada por estratégias de conectividade universal, reduzindo as desigualdades regionais e promovendo a equidade no acesso à tecnologia.
3. **Foco em Grupos Vulneráveis:** O Reino Unido também investe em programas direcionados a jovens, minorias e idosos, promovendo a capacitação digital de forma equitativa.

A Finlândia destaca-se por integrar a inclusão digital em uma política abrangente de educação midiática, com forte envolvimento de diferentes setores da sociedade:

1. **Acesso Universal:** A política finlandesa garante que todos os cidadãos, independentemente de sua origem ou condição social, tenham acesso à tecnologia e às competências digitais. Isso inclui áreas rurais e populações marginalizadas.
2. **Transversalidade e Colaboração:** A inclusão digital é vista como um esforço colaborativo, envolvendo o governo, a sociedade civil e instituições educacionais. Essa abordagem promove uma visão holística, que considera tanto o acesso quanto o impacto social das tecnologias.
3. **Integração no Currículo:** A transversalidade da abordagem permite que a inclusão digital seja integrada às diferentes áreas do

conhecimento, fortalecendo a educação midiática de forma contínua e abrangente.

A tabela a seguir compara as abordagens de inclusão digital e educação midiática no Brasil, Reino Unido e Finlândia, destacando seus focos, desafios estruturais, estratégias colaborativas e perspectivas críticas. Cada país adota políticas específicas que refletem suas realidades socioculturais e níveis de desenvolvimento, variando desde esforços para reduzir desigualdades regionais, como no Brasil, até modelos consolidados e colaborativos, como no Reino Unido e na Finlândia.

Tabela 6: Paralelo entre a inclusão digital⁶:

Critério	Brasil	Reino Unido	Finlândia
Foco e Prioridades	Inclusão digital para reduzir desigualdades regionais e socioeconômicas, com foco em populações vulneráveis e regiões desfavorecidas.	Abordagem integrada ao currículo escolar, garantindo acesso equitativo às tecnologias desde as primeiras etapas da educação.	Colaboração intersetorial e universalidade do acesso, promovendo inclusão digital como parte da alfabetização midiática.
Desafios Estruturais	Disparidades regionais, infraestrutura limitada e risco de reforço de estruturas de poder sem análise crítica do sistema tecnológico.	Garantia de equidade em áreas remotas e adaptação às mudanças tecnológicas.	Equidade em áreas remotas e adaptação às mudanças tecnológicas, apesar de políticas robustas.
Abordagem Colaborativa	Coordenação intersetorial limitada; foco em iniciativas individuais e descentralizadas.	Combinação de iniciativas governamentais com parcerias no setor privado.	Modelo colaborativo envolvendo governo, sociedade civil e instituições educacionais.

⁶ Tabela 4 – Paralelo entre as abordagens de inclusão digital no Brasil, Reino Unido e Finlândia

Fonte: Adaptado de Brasil (2023), Ofcom (2021), Ministry of Education and Culture (2019).

Perspectiv a Crítica	Esforço explícito para abordar os riscos do capitalismo de vigilância e promover reflexão crítica.	Integra inclusão digital em políticas amplas, enfatizando habilidades críticas e éticas.	Promove habilidades críticas e éticas, integrando a inclusão digital em políticas mais amplas.

Fonte: Elaboração própria

7.6 COMBATE À DESINFORMAÇÃO

No Brasil, a Estratégia Brasileira de Educação Midiática e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) posicionam o combate à desinformação como um elemento crucial para a formação cidadã e a proteção da democracia. A estratégia reconhece a proliferação de conteúdos nocivos, como discursos de ódio e fake news, e busca capacitar os cidadãos a lidar com os desafios do ambiente digital. Entre as iniciativas, destacam-se:

1. **Educação Crítica e Consciente:** A BNCC enfatiza o desenvolvimento de habilidades críticas, éticas e reflexivas, promovendo a curadoria de informações e a análise de discursos midiáticos. Isso inclui a capacidade de compreender a influência dos algoritmos e a produção consciente de conteúdo.
2. **Foco em Desafios Digitais:** A educação midiática brasileira busca preparar os indivíduos para identificar e responder a fenômenos como fake news, pós-verdades e cyberbullying, enquanto promove a compreensão sobre discursos de ódio disseminados em plataformas digitais.
3. **Limitações e Desafios:** Embora as políticas brasileiras abordem o combate à desinformação de maneira progressiva, enfrentam desafios estruturais, como desigualdades regionais e falta de infraestrutura tecnológica. Além disso, uma análise crítica sugere que a abordagem brasileira tende a ser reativa, focando nos efeitos da desinformação, mas carecendo de uma reflexão estrutural sobre suas causas e mecanismos de propagação.
4. **Perspectiva Crítica:** Pesquisas apontam que, sem uma crítica mais profunda sobre os sistemas que promovem a desinformação, a

educação midiática pode se tornar um instrumento de vigilância, alinhando-se mais às necessidades do mercado do que à emancipação social.

No Reino Unido as principais características de sua abordagem incluem:

1. **Integração ao Currículo Escolar:** A educação midiática no Reino Unido é uma parte consolidada do sistema educacional, enfatizando habilidades analíticas e críticas desde os primeiros anos escolares. Isso permite uma formação contínua e sistemática para lidar com desinformação.
2. **Colaboração e Suporte Institucional:** Documentos como o Online Harms White Paper e a Online Media Literacy Strategy oferecem diretrizes robustas, promovendo a colaboração entre o governo, ONGs e plataformas digitais. Campanhas públicas amplas visam conscientizar a sociedade sobre os riscos da desinformação.
3. **Fortalecimento da Resiliência Digital:** A integração curricular e as iniciativas públicas garantem que os cidadãos adquiram habilidades para desconstruir narrativas enganosas e compreender os mecanismos por trás da produção de desinformação.
4. **Desafios:** Apesar de sua abordagem consolidada, o Reino Unido enfrenta dificuldades em alcançar populações vulneráveis e em adaptar suas estratégias às rápidas mudanças no cenário tecnológico.

A Finlândia, reconhecida mundialmente como um modelo no combate à desinformação, adota uma abordagem abrangente e colaborativa que envolve diferentes setores da sociedade. Suas principais características incluem:

1. **Colaboração Intersetorial:** A política finlandesa de educação midiática destaca a transversalidade, unindo esforços entre sociedade civil, instituições educacionais e governo para enfrentar a desinformação de maneira coordenada.
2. **Educação Holística:** A Finlândia promove uma visão holística, integrando a educação midiática em todas as áreas do currículo escolar e criando espaços para discussões críticas sobre o papel da mídia e das tecnologias digitais na sociedade.

3. Capacitação e Reflexão: Os cidadãos finlandeses são capacitados para identificar estratégias de manipulação midiática, analisar discursos enganosos e compreender os impactos sociais da desinformação.

4. Desafios: Embora a Finlândia seja um exemplo global, enfrenta desafios na expansão de suas iniciativas para grupos marginalizados e na adaptação a novos formatos de desinformação, como deepfakes.

Tabela 7: paralelos sobre combate à desinformação⁷

Aspecto	Brasil	Reino Unido	Finlândia
Foco Principal	Capacitar cidadãos a lidar com fake news, discursos de ódio e pós-verdades.	Desenvolvimento crítico desde cedo, com ênfase na análise de sistemas de desinformação.	Abordagem colaborativa para reflexão crítica e combate à manipulação midiática.
Integração Curricular	Prioriza o ensino médio com foco em Linguagens e Tecnologias.	Abordagem consolidada e contínua em todos os níveis escolares.	Integração transversal, envolvendo múltiplos setores.
Colaboração	Baixa integração com plataformas digitais e ONGs.	Colaboração ativa entre governo, ONGs e plataformas digitais.	Parcerias intersetoriais entre governo, sociedade civil e escolas.
Desafios	Visão reativa e limitada, desigualdades regionais e	Inclusão de populações vulneráveis e	Expansão para grupos marginais e adaptação a

⁷ Tabela 5 – Paralelos entre as abordagens de combate à desinformação no Brasil, Reino Unido e Finlândia

Fonte: Adaptado de Brasil (2023), Ofcom (2021), Ministry of Education and Culture (2019).

	infraestrutura precária.	adaptação a novas tecnologias.	formatos emergentes de desinformação.
Impacto	Base em políticas emergentes e ações fragmentadas.	Modelo consolidado com forte impacto educacional.	Referência global pela abordagem crítica e colaborativa.

Fonte: Elaboração própria

Embora compartilhem o objetivo de proteger a democracia e capacitar cidadãos para lidar com a desinformação, os três países exibem diferenças marcantes em suas abordagens. O Reino Unido e a Finlândia apresentam modelos consolidados e colaborativos, com foco crítico e sistemático.

Já o Brasil, apesar de avanços importantes, ainda enfrenta desafios estruturais e conceituais, limitando sua eficácia no combate às causas profundas da desinformação. A adaptação de práticas internacionais ao contexto brasileiro, considerando suas desigualdades e peculiaridades, é fundamental para fortalecer a resiliência digital no país.

7.7 - PARALELOS COM AS RECOMENDAÇÕES DA UNESCO:

A UNESCO, ao definir a Educação Midiática e Informacional (MIL) como um direito humano fundamental, enfatiza a universalidade desse conceito e sua relevância para a cidadania global. No Brasil, documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Política Nacional de Educação Digital (PNED) refletem esforços para alinhar-se a essas recomendações. A inclusão da MIL como competência transversal no currículo educacional demonstra uma visão alinhada à necessidade de capacitar os cidadãos para navegar de forma crítica e ética no ambiente informacional contemporâneo. No entanto, a realidade brasileira impõe barreiras que vão desde a desigualdade regional até a limitada infraestrutura

tecnológica, criando um abismo entre as diretrizes estabelecidas e sua implementação prática. (UNESCO, 2019)

A promoção de valores democráticos e a inclusão digital, pilares fundamentais das recomendações da UNESCO, encontram eco na Estratégia Brasileira de Educação Midiática. Essa estratégia reconhece a importância de estender a educação midiática a todas as idades e contextos, tanto formais quanto informais. Ainda assim, as desigualdades regionais e a concentração de iniciativas no centro-sul do país dificultam o alcance equitativo dessas ações. Essa disparidade regional reflete não apenas diferenças econômicas e tecnológicas, mas também uma lacuna na coordenação de políticas públicas que priorizem populações marginalizadas, conforme preconiza a UNESCO.

Outro ponto de convergência entre o Brasil e as recomendações da UNESCO está nas competências abrangentes da MIL. Ambas as abordagens enfatizam habilidades que vão além das capacidades técnicas, promovendo o pensamento crítico, o uso ético da mídia e o combate à desinformação. No Brasil, essas competências estão destacadas principalmente no ensino médio, por meio da ênfase em linguagens e tecnologias digitais. No entanto, a falta de formação docente consistente e a ausência de diretrizes práticas claras para o ensino fundamental representam desafios significativos. Essa lacuna limita o potencial de uma abordagem transversal, essencial para alcançar os objetivos propostos pela UNESCO.

A implementação e a avaliação também representam pontos críticos no contexto brasileiro. A UNESCO destaca a importância de mecanismos robustos para medir o impacto das iniciativas de MIL, e o Brasil ainda carece de dados consistentes sobre a eficácia de suas políticas. Essa ausência de acompanhamento impede a identificação de boas práticas e o ajuste contínuo das estratégias implementadas. Além disso, a falta de integração entre diferentes níveis de governo e a fragmentação de iniciativas resultam em esforços dispersos e menos impactantes.

No que diz respeito às tecnologias emergentes, a UNESCO defende seu uso como um meio de ampliar o alcance da MIL, alertando para a necessidade de regulamentações que assegurem privacidade e acessibilidade. A Estratégia Brasileira de Educação Midiática aborda questões relacionadas à transparência no

uso de algoritmos e inteligência artificial, mas o acesso desigual à tecnologia no país compromete a aplicação efetiva dessas ferramentas. Regiões menos desenvolvidas enfrentam dificuldades não apenas em termos de acesso, mas também na capacitação de professores e alunos para utilizar essas tecnologias de maneira crítica e produtiva.

Dada a diversidade cultural e regional do Brasil, adaptar as recomendações da UNESCO e as práticas bem-sucedidas do Reino Unido e da Finlândia exige criatividade e inovação. Um caminho promissor seria o fortalecimento das parcerias entre sociedade civil, academia e setor privado, como destacado pela Estratégia Brasileira de Educação Midiática. Essas colaborações podem ajudar a mitigar desigualdades regionais e ampliar o impacto das iniciativas de MIL.

Além disso, a capacitação contínua de educadores deve ser tratada como prioridade. Programas de formação e qualificação docente precisam ser estruturados para atender às demandas de diferentes contextos regionais, garantindo que os professores tenham acesso às ferramentas e aos conhecimentos necessários para implementar a MIL de forma efetiva.

A avaliação de impacto é outra área que requer atenção. Desenvolver sistemas de monitoramento e indicadores claros para medir os resultados das iniciativas de MIL no Brasil é fundamental para ajustar as políticas às necessidades reais da população. Isso inclui a realização de estudos longitudinais para entender como a educação midiática influencia o pensamento crítico, a cidadania digital e a inclusão social ao longo do tempo.

Por fim, é essencial que o Brasil reconheça as desigualdades como oportunidades para inovação. A diversidade cultural e regional pode ser um diferencial estratégico na criação de programas de MIL que valorizem as múltiplas vozes do país. Ao promover a inclusão digital e cultural como pilares centrais, o Brasil pode não apenas alcançar os padrões globais definidos pela UNESCO, mas também estabelecer um modelo próprio de educação midiática, adaptado às suas singularidades e desafios.

Superar as barreiras identificadas exigirá comprometimento político, investimento em infraestrutura e uma visão integrada que envolva todos os setores da sociedade. No entanto, ao alinhar-se às diretrizes da UNESCO e adaptar as boas práticas internacionais à sua realidade, o Brasil pode consolidar a MIL como uma

ferramenta transformadora, capaz de empoderar os cidadãos e fortalecer a democracia no país.

7.8 LIÇÕES E LIMITES: O QUE O BRASIL PODE APRENDER SEM IMPORTAR MODELOS

Os paralelos entre as abordagens de educação midiática do Reino Unido, da Finlândia e do Brasil revelam importantes lições e limites para a construção de um modelo brasileiro que, ao mesmo tempo, inspire-se nas boas práticas internacionais e reconheça as particularidades locais.

Através da lente da Teoria Crítica, é possível observar que, embora Reino Unido e Finlândia apresentem estruturas mais consolidadas, suas abordagens também carregam contradições que precisam ser consideradas, como veremos mais à frente.

No caso do Reino Unido, a caracterização como "modelo consolidado" advém de uma história de integração da educação midiática à educação formal, políticas públicas robustas e órgãos reguladores atuantes, como a Ofcom.

Uma das principais lições observadas no Reino Unido é a importância da continuidade histórica e institucional da educação midiática. Desde os anos 1990, o tema é integrado de forma sistemática aos currículos escolares, sendo reforçado por políticas públicas específicas, como o Online Harms White Paper, a Online Media Literacy Strategy e, mais recentemente, o Online Safety Act.

Essa trajetória evidencia que consolidar a educação midiática exige um compromisso de longo prazo, com atualizações constantes em resposta às transformações do ecossistema digital.

Outra lição importante é a existência de uma governança clara e coordenada. No Reino Unido, a Ofcom atua como órgão regulador e articulador de políticas de educação midiática, envolvendo governo, plataformas digitais, ONGs e instituições educacionais.

A Finlândia, por sua vez, através do Instituto Nacional de Audiovisual (KAVI), demonstra como a centralização estratégica pode coexistir com uma abordagem colaborativa, envolvendo diferentes setores sociais e promovendo campanhas nacionais de conscientização.

Essa coordenação centralizada permite, em ambos os casos, alinhar práticas educacionais, campanhas públicas e regulamentações, ampliando o alcance e a eficácia das iniciativas.

A educação midiática é tratada como uma competência transversal, presente desde as séries iniciais, articulada a programas como o Online Media Literacy Strategy e o Making Sense of Media.

A atuação multissetorial, envolvendo governos, ONGs, plataformas digitais e instituições de ensino, garante continuidade e capilaridade às iniciativas. Todavia, sob uma perspectiva crítica, é necessário reconhecer que a consolidação não elimina limites: a educação midiática britânica ainda tende a evitar uma crítica mais profunda às estruturas econômicas e políticas que sustentam a indústria cultural digital.

Na Finlândia, a transversalidade da educação midiática desde a infância reflete outra dimensão dessa continuidade: a integração orgânica da competência midiática em múltiplas disciplinas e contextos educativos, não como um tema isolado ou reativo, mas como parte essencial da formação cidadã. O compromisso governamental com programas como o New Literacies reforça essa perspectiva sistêmica.

O Instituto Nacional de Audiovisual (KAVI) coordena uma política de Estado que conecta escolas, bibliotecas, universidades e ONGs, promovendo multiletramentos, ética digital e pensamento crítico.

O investimento consistente na formação docente é outra lição essencial. Tanto no Reino Unido quanto na Finlândia, a capacitação de professores não é um projeto pontual, mas um componente estruturante das políticas públicas. Programas de formação inicial e continuada garantem que os educadores estejam preparados para integrar a educação midiática de forma crítica e reflexiva em suas práticas pedagógicas.

A política finlandesa destaca-se ainda pela ênfase na universalização do acesso às tecnologias digitais como condição prévia para uma educação midiática efetiva. O esforço deliberado para garantir conectividade e infraestrutura tecnológica em todo o território nacional demonstra que a inclusão digital é inseparável da formação crítica em mídias.

No Reino Unido, políticas de inclusão digital e proteção de grupos vulneráveis complementam as estratégias de educação midiática, reforçando o princípio de que o direito à informação crítica deve ser universal.

Aí reside a força do modelo: uma formação crítica sustentada por uma estrutura acadêmica, metodológica e financeira consistente. No entanto, a ênfase na neutralidade e na inclusão pode ocultar conflitos ideológicos e limitações na análise crítica das dinâmicas do capitalismo de vigilância.

No Brasil, a ausência de uma política nacional robusta de formação docente em educação midiática é um dos principais entraves à implementação eficaz do tema no currículo escolar.

As diferenças entre Reino Unido, Finlândia e Brasil são expressivas. Enquanto Reino Unido e Finlândia estruturaram sistemas integrados e sustentáveis ao longo de décadas, o Brasil ainda caminha para consolidar suas estratégias.

A BNCC e a PNED estabelecem diretrizes promissoras, mas a implementação prática é fragmentada, dependente de iniciativas locais e vulnerável às desigualdades regionais. Além disso, o foco reativo no combate à desinformação, sem enfrentar as bases estruturais do problema, limita a potencialidade emancipadora da educação midiática brasileira.

O Brasil enfrenta o desafio adicional de profundas desigualdades internas, que atravessam dimensões econômicas, sociais, culturais e territoriais. Não se pode falar em uma única realidade brasileira: existem "muitos Brasis", com acessos desiguais à internet, à infraestrutura escolar, à formação docente e aos recursos culturais.

Regiões norte e nordeste, comunidades quilombolas, povos indígenas e populações periféricas urbanas experimentam exclusões digitais que exigem soluções específicas e sensíveis à diversidade.

Portanto, ao buscar inspiração nos modelos internacionais, é crucial que o Brasil evite uma transposição mecânica. As boas práticas britânicas e finlandesas indicam a importância de alguns princípios estruturantes: a existência de órgãos coordenadores, a integração transversal ao currículo, o investimento consistente em formação docente e a articulação multissetorial.

Mas a aplicação dessas lições precisa ser mediada pela realidade brasileira, apostando em soluções flexíveis, inclusivas e que reconheçam a educação midiática como uma ferramenta de resistência e transformação social.

Além das experiências do Reino Unido e da Finlândia, as diretrizes da União Europeia e as recomendações da UNESCO oferecem lições adicionais que podem enriquecer o desenvolvimento de uma educação midiática crítica no Brasil.

A União Europeia, através de iniciativas como o *Digital Education Action Plan* e o *Digital Services Act*, destaca a necessidade de integrar políticas educacionais e regulatórias, reconhecendo que a educação midiática não pode ser separada da estrutura de funcionamento das plataformas digitais.

A ação europeia evidencia que promover competências críticas exige, simultaneamente, proteger os cidadãos contra práticas predatórias e ampliar a transparência sobre os algoritmos que moldam o fluxo de informações.

Uma lição central da União Europeia é a valorização da regulação como parte do ecossistema educacional. Em vez de apostar apenas na formação individual de competências, a União Europeia articula a educação midiática com a responsabilização das plataformas, propondo códigos de conduta, fiscalização de conteúdos desinformativos e incentivo à produção de informação confiável.

Esse modelo demonstra que fortalecer a capacidade crítica dos cidadãos depende não apenas da educação formal, mas também de um ambiente regulado que favoreça práticas informacionais democráticas.

Outro aspecto relevante é o investimento consistente em inovação e pesquisa. Programas como o *Horizon Europe* e o apoio a redes como o *EDMO* (European Digital Media Observatory) mostram que o fomento à educação midiática precisa estar ancorado em produção científica contínua, permitindo o desenvolvimento de metodologias atualizadas e sensíveis às mudanças do ambiente digital.

As recomendações da UNESCO, por sua vez, reforçam a importância de conceber a educação midiática e informacional (MIL) como um direito humano fundamental e como um instrumento de fortalecimento da cidadania global.

A UNESCO propõe uma abordagem abrangente, que vai além das competências técnicas e enfatiza o pensamento crítico, a análise ética das mídias e a capacidade de questionar os interesses econômicos e políticos que moldam o ecossistema da informação.

Outro elemento fundamental nas recomendações da UNESCO é o chamado à adaptação cultural e contextual das estratégias de educação midiática. A organização ressalta que a diversidade sociocultural deve ser vista como um recurso

e não como um obstáculo, incentivando a construção de práticas educativas que respeitem e valorizem as diferentes vozes e realidades locais.

Essa orientação é especialmente relevante para o Brasil, onde a pluralidade cultural e as desigualdades regionais exigem políticas sensíveis às múltiplas formas de exclusão e resistência.

Assim, tanto a União Europeia quanto a UNESCO reforçam a necessidade de uma abordagem integrada, que articule educação crítica, regulação democrática das plataformas digitais e valorização da diversidade sociocultural.

Para o Brasil, essas lições indicam que o fortalecimento da educação midiática exige não apenas a formação de competências individuais, mas também a construção de um ambiente informacional mais justo, transparente e plural.

Apesar dos avanços observados nas experiências do Reino Unido, da Finlândia, da União Europeia e nas recomendações da UNESCO, uma análise crítica revela limites estruturais importantes que não podem ser negligenciados. Esses limites apontam para a necessidade de uma abordagem mais profunda e emancipatória da educação midiática, que vá além das competências técnicas e do mero ajuste às lógicas vigentes.

No caso do Reino Unido, o principal problema reside na natureza instrumental e adaptativa da educação midiática.

Embora o país tenha consolidado a integração curricular e a formação docente, o modelo britânico tende a moldar competências voltadas para a navegação segura e eficiente no ambiente digital, sem estimular, de maneira sistemática, uma crítica radical às estruturas de poder que governam a informação.

As iniciativas, ainda que importantes, muitas vezes se limitam à identificação dos sistemas de desinformação, ao reforço de comportamentos "seguros" e ao fortalecimento da resiliência individual, sem questionar o funcionamento dos algoritmos, o papel dos conglomerados digitais ou a lógica comercial que estrutura o ecossistema informacional.

Outro ponto crítico é a naturalização da arquitetura das plataformas digitais. As práticas educativas raramente abordam o fato de que as redes sociais são desenhadas para maximizar o engajamento e a coleta de dados, favorecendo a criação de bolhas informacionais e a amplificação de conteúdos polarizadores.

Ao priorizar o "uso responsável" das plataformas, sem promover uma reflexão crítica sobre sua arquitetura e suas implicações políticas e econômicas, o modelo britânico corre o risco de reforçar o conformismo e a adaptação dos sujeitos ao capitalismo de vigilância.

Na Finlândia, apesar da base acadêmica sólida e da integração transversal, limites semelhantes podem ser observados.

A forte ênfase na neutralidade e na transversalidade das políticas, embora promova a inclusão e a universalidade do acesso, evita confrontar diretamente os conflitos ideológicos que permeiam o ambiente digital.

A educação midiática finlandesa valoriza o pensamento crítico no nível da análise de conteúdos, mas não questiona de forma contundente as dinâmicas econômicas que sustentam a vigilância algorítmica, a manipulação informacional e a concentração de poder nas plataformas digitais.

Além disso, a transversalidade, ao ser aplicada de forma ampla e colaborativa, pode diluir a responsabilidade por um ensino verdadeiramente crítico, levando a práticas pedagógicas que enfatizam o "uso ético" da mídia sem desvelar as contradições sistêmicas subjacentes.

Essa limitação revela que, mesmo em modelos considerados exemplares, há um risco constante de a educação midiática ser reduzida a uma competência funcional e adaptativa.

No âmbito da União Europeia, as políticas de educação midiática também carregam lacunas relevantes. Embora avancem em termos de regulação e transparência, como demonstrado no *Digital Services Act*, as propostas europeias mantêm um enfoque predominantemente técnico e regulatório, sem abordar de maneira estruturada a crítica das relações de poder econômico que moldam o ecossistema digital.

A ênfase no combate à desinformação e na promoção da transparência algorítmica é um avanço importante, mas tende a tratar os sintomas e não as causas profundas da crise informacional.

Falta, nos documentos europeus, uma análise mais incisiva sobre como a arquitetura algorítmica, baseada na maximização do tempo de uso, na coleta massiva de dados e na personalização extrema, sustenta práticas de exploração

comercial e reforça bolhas informacionais que limitam a diversidade e o debate público.

Sem uma crítica a essa estrutura, as propostas de educação midiática correm o risco de se tornarem instrumentos de ajuste dos indivíduos às condições impostas pelas grandes corporações tecnológicas, e não ferramentas de transformação social.

As recomendações da UNESCO, embora avancem na concepção da educação midiática e informacional como um direito humano e enfatizem o pensamento crítico, também apresentam limites.

Ao buscar um discurso universalista e inclusivo, a UNESCO evita posicionar-se de forma mais contundente sobre as dinâmicas do capitalismo de vigilância e sobre o papel estruturante dos algoritmos na formação das percepções, comportamentos e opiniões públicas.

A proposta de promover competências críticas sem enfrentar diretamente a arquitetura do poder digital gera uma tensão interna: ao mesmo tempo em que se reconhece a importância da consciência crítica, falta uma abordagem explícita sobre como os próprios ambientes informacionais são moldados para favorecer interesses econômicos e políticos hegemônicos.

Essa omissão compromete o potencial emancipador da educação midiática, pois impede que os sujeitos compreendam que não se trata apenas de identificar desinformação ou usar plataformas com responsabilidade, mas de problematizar os sistemas que produzem e distribuem a informação.

Além disso, a análise comparada das políticas de educação midiática do Reino Unido, da Finlândia, da União Europeia e das diretrizes da UNESCO revela que nenhum desses modelos pode ser simplesmente transferido para o contexto nacional sem uma mediação crítica.

À luz da Teoria Crítica, torna-se evidente que a transposição acrítica de políticas educacionais tende a reproduzir desigualdades, reforçar racionalidades instrumentais e desconsiderar as condições materiais específicas que estruturam cada território.

Assim, o Brasil pode aprender com esses modelos, desde que compreenda que inspiração não é importação.

O Reino Unido e a Finlândia demonstram, por exemplo, a importância da continuidade histórica e institucional: políticas de educação midiática sólidas não se

sustentam em iniciativas episódicas, mas em compromissos de Estado, formação docente continuada, financiamento estável e mecanismos de acompanhamento.

Esses modelos também evidenciam o papel de uma governança coordenada, não necessariamente por meio de uma agência reguladora única, mas por arranjos cooperativos que articulem MEC, Justiça, Direitos Humanos, Igualdade Racial, Comunicações e Cultura.

Além disso, reforçam a centralidade da formação docente, que, no caso brasileiro, precisa ir além da atualização técnica, incorporando fundamentos críticos, equidade e condições materiais para práticas emancipatórias.

Ao mesmo tempo, é essencial reconhecer o que não deve ser importado. Reino Unido, Finlândia e União Europeia, ainda que avançados, tendem a naturalizar a arquitetura das plataformas digitais e a evitar críticas diretas às dinâmicas econômicas do capitalismo de vigilância, priorizando competências instrumentais voltadas à adaptação e à resiliência individual.

Para o Brasil, esses limites constituem advertências essenciais. A educação midiática crítica não pode repetir uma pedagogia de adaptação ao ecossistema algorítmico; ao contrário, deve explicitar suas lógicas de funcionamento, seus interesses econômicos e seus efeitos sobre a vida social. Isso significa que qualquer política nacional deve incorporar, desde o início, uma perspectiva crítica que enfrente as relações entre tecnologia, desigualdade e poder.

Por fim, aquilo que o Brasil pode aprender sem importar modelos é, justamente, a arte da mediação crítica: reconhecer boas práticas internacionais sem desconsiderar as contradições locais; integrar princípios estruturantes sem reproduzir soluções tecnicistas; construir políticas públicas inspiradoras, mas enraizadas nos “muitos Brasis” que compõem o país. Nesse sentido, as lições internacionais devem funcionar como horizontes de possibilidade, e não como receituários prontos.

Assim, a partir da lente da Teoria Crítica, o aprendizado mais importante é que a educação midiática brasileira deve evitar tanto o mimetismo institucional quanto o isolacionismo. É necessário cultivar um diálogo que preserve a autonomia conceitual, a crítica estrutural e o compromisso com a transformação social, elementos indispensáveis para que a educação midiática não se torne mera técnica

de sobrevivência no capitalismo de vigilância, mas ferramenta de emancipação e reinvenção democrática.

Em síntese, os modelos analisados, apesar de seus avanços estruturais e de sua relevância no cenário internacional, compartilham um traço comum: a tendência a privilegiar estratégias de adaptação e resiliência individual, em detrimento de uma formação reflexiva que questione as bases econômicas, tecnológicas e políticas do capitalismo de vigilância.

Sem essa crítica estrutural, a educação midiática crítica corre o risco de reforçar a conformidade dos sujeitos às lógicas de exploração algorítmica, em vez de promover uma verdadeira emancipação intelectual e política.

7.9 EDUCAÇÃO MIDIÁTICA SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA CRÍTICA:

A análise da educação midiática no Brasil e em outros contextos, como Reino Unido, Finlândia e União Européia, através da lente da Teoria Crítica expõe contradições fundamentais entre os objetivos declarados de emancipação e as práticas que, frequentemente, reforçam sistemas de controle e dominação.

Adorno e Horkheimer (1985) argumentaram que o esclarecimento, ao invés de libertar, pode paradoxalmente conduzir a novas formas de opressão, quando reduzido a uma racionalidade instrumental e utilitária. Esse paradoxo é evidente em muitas iniciativas de educação midiática contemporâneas.

A educação midiática no Brasil, ancorada em documentos como a BNCC e a PNED, busca capacitar os cidadãos a lidar com fake news, discursos de ódio e cyberbullying, promovendo competências técnicas e éticas. Contudo, sob uma perspectiva crítica, essa abordagem pode cair na armadilha da racionalidade instrumental.

Ao priorizar habilidades técnicas para "uso ético e responsável", a formação corre o risco de transformar cidadãos em consumidores dóceis do ambiente digital, adaptados às exigências de um sistema tecnocrático e econômico, mas desprovidos de uma verdadeira autonomia crítica. O fetichismo tecnológico é evidente na

centralidade da tecnologia como solução universal, obscurecendo desigualdades estruturais e debates sobre os impactos sociopolíticos do domínio digital.

A ênfase em produzir e consumir conteúdos digitais, promovida pela BNCC, pode inadvertidamente replicar as lógicas da indústria cultural descritas por Adorno e Horkheimer (1985). Nesse contexto, os alunos são treinados para atuar dentro dos moldes das plataformas digitais, onde a criatividade é limitada por padrões mercadológicos e algoritmos.

Iniciativas como o *Imprensa Jovem* exemplificam uma "participação controlada", que aparenta fomentar a democracia, mas opera dentro de limites impostos por sistemas educacionais que evitam confrontar estruturas de poder.

A educação midiática brasileira aborda temas como a proteção de dados e privacidade, mas raramente explora criticamente as implicações do capitalismo de vigilância, onde plataformas digitais coletam e monetizam dados para moldar comportamentos. Essa ausência de um debate profundo sobre a vigilância digital enfraquece o potencial da educação midiática como uma ferramenta de conscientização e resistência contra a exploração tecnológica.

O Reino Unido possui uma educação midiática integrada ao currículo escolar, enfatizando habilidades críticas desde cedo. Sob a ótica da Teoria Crítica, esse modelo reflete avanços, mas também limitações:

- A institucionalização da crítica pode resultar em uma conformidade disfarçada de autonomia. Alunos aprendem a questionar dentro de moldes pré definidos, adaptando-se ao sistema sem desafiar suas bases estruturais.
- O foco na análise de mídia, embora positivo, não aborda suficientemente as dinâmicas de poder econômico e político que moldam a produção e circulação de informações.

A Finlândia adota uma abordagem colaborativa e transversal, envolvendo múltiplos setores na educação midiática. Embora esse modelo seja frequentemente elogiado, sob a perspectiva crítica observamos que:

- A ênfase na neutralidade e na universalidade das políticas pode mascarar tensões ideológicas e relações de poder, reforçando a ilusão de que o acesso digital universal é automaticamente emancipador.

- A colaboração intersetorial, embora promova inclusão, pode diluir a responsabilidade de criticar as condições sistêmicas que perpetuam desigualdades e desinformação.

Tabela 8: Paralelos dos desafios à luz da teoria crítica⁸

Critério	Brasil	Reino Unido	Finlândia	União Europeia
Foco Principal	Reativo, centrado na identificação de fake news, mas com pouca reflexão sobre as estruturas que perpetuam a desinformação.	Base sólida em análise crítica, mas limitada pelas dinâmicas da indústria cultural e o poder das plataformas.	Reflexiva e colaborativa, mas evita discutir as estruturas econômicas e ideológicas subjacentes.	Centrada na regulamentação de plataformas, com atenção à transparência, mas ainda alinhada às lógicas de mercado.
Análise Crítica das Estruturas	Exploração limitada, com ênfase em respostas pontuais que podem reforçar práticas de controle e vigilância.	Reconhece a influência das plataformas dominantes, mas não questiona profundamente e suas bases de poder.	Integra criticidade às práticas educacionais, mas evita debater as dinâmicas capitalistas subjacentes.	Atua regulando plataformas e algoritmos, mas enfrenta desafios para superar os interesses corporativos.

⁸ Tabela 6 – Paralelos dos desafios no combate à desinformação à luz da Teoria Crítica

Fonte: Elaborada com base em Brasil (2023), Ofcom (2021), Ministry of Education and Culture (2019) e Comissão Europeia (2020).

Perspectiva Educacional	Incentiva análise de discursos nocivos, mas prioriza ferramentas e práticas técnicas em detrimento da reflexão crítica.	Promove habilidades críticas e éticas, mas mantém-se dentro das dinâmicas estabelecidas pelo mercado midiático.	Foco no desenvolvimento de multiletramentos e pensamento crítico, com aprendizagem baseada em colaboração.	Busca alinhar competências críticas às diretrizes educacionais, mas depende da adaptação local nos Estados-Membros.
Implicações Ideológicas	Possível reforço de estruturas de poder ao abordar desinformação de forma pontual e superficial.	Risco de perpetuar narrativas hegemônicas devido à falta de análise estrutural das plataformas e conteúdos.	Abordagem mais democrática, mas limitada ao evitar confrontar as ideologias que sustentam a desinformação.	Regulação focada em transparência e responsabilidade, mas ainda alinhada aos interesses das grandes corporações.

Fonte: Elaboração própria

A análise centrada na teoria crítica revela que as abordagens de combate à desinformação no Brasil, Reino Unido, Finlândia e União Europeia refletem diferentes níveis de engajamento com as estruturas de poder que sustentam a desinformação.

Enquanto o Brasil adota uma perspectiva reativa e técnica, há um risco de perpetuar práticas de controle e vigilância sem questionar as bases econômicas e ideológicas do problema. No Reino Unido, a tradição de análise crítica é robusta, mas limitada pelas dinâmicas da indústria cultural e o domínio das plataformas midiáticas.

A Finlândia apresenta uma abordagem colaborativa e reflexiva, mas que evita confrontar explicitamente os sistemas ideológicos subjacentes. A União Europeia, por sua vez, avança na regulação das plataformas digitais e na promoção da transparência, mas enfrenta desafios estruturais devido aos interesses corporativos e à fragmentação política entre os Estados-Membros.

Essas limitações indicam a necessidade de aprofundar a perspectiva crítica, integrando a análise das causas estruturais e ideológicas da desinformação às estratégias educativas e políticas públicas, promovendo uma educação midiática verdadeiramente emancipatória.

Diante dessas contradições, uma proposta de educação midiática emancipatória deve incorporar um conjunto de princípios que desafiem a lógica instrumentalizada e promovam um entendimento crítico do ambiente digital.

Primeiramente, é necessário abandonar a concepção de que a educação midiática deve se limitar ao ensino de competências técnicas e adotar uma abordagem que priorize a compreensão das relações de poder que estruturam as tecnologias digitais.

Em vez de apenas ensinar o uso de ferramentas, a educação deve estimular a análise dos interesses econômicos e políticos que moldam o funcionamento das plataformas, bem como os impactos sociais da sua expansão.

Além disso, a noção de neutralidade tecnológica deve ser questionada. A forma como os algoritmos são programados e os critérios de distribuição de informações não são processos neutros, mas refletem decisões políticas e econômicas que favorecem determinados grupos em detrimento de outros.

Dessa forma, uma educação midiática verdadeiramente crítica deve capacitar os cidadãos a reconhecer e problematizar essas dinâmicas, permitindo uma atuação mais consciente no espaço digital.

Outro ponto essencial é a necessidade de abordar as desigualdades digitais não apenas como um problema de acesso, mas como um fenômeno estrutural que perpetua exclusões históricas. A simples disponibilização de infraestrutura não garante a inclusão efetiva se os modelos de ensino não considerarem as barreiras sociais, econômicas e culturais que impedem a apropriação significativa das tecnologias.

Uma abordagem crítica da educação midiática deve, portanto, ir além da distribuição de recursos e questionar as formas de produção e disseminação da informação dentro do capitalismo de plataforma.

A vigilância algorítmica, por sua vez, precisa ser tratada como um dos principais desafios contemporâneos da educação midiática. O modelo de negócio

das plataformas se baseia na coleta de dados e na predição comportamental, configurando uma nova forma de controle social.

Ensinar os cidadãos a reconhecer os mecanismos de extração de dados, bem como suas implicações para a autonomia e a privacidade, é essencial para que a educação midiática possa desempenhar um papel transformador e não apenas adaptativo.

Além disso, a educação midiática deve estimular a produção independente de conhecimento, incentivando práticas que desafiem as lógicas hegemônicas da comunicação digital.

Em vez de apenas formar consumidores críticos, é necessário fomentar a criação de conteúdos que rompam com a padronização imposta pelas grandes corporações midiáticas e ampliem a diversidade de vozes no debate público. Esse processo exige não apenas o domínio técnico, mas uma reflexão contínua sobre as relações de poder envolvidas na circulação da informação e na formação da opinião pública.

A análise comparativa das abordagens de educação midiática em diferentes países demonstra que, apesar das variações nos modelos adotados, há um denominador comum na tendência de reduzir a educação digital a um treinamento técnico, sem uma abordagem crítica das estruturas que governam o ambiente digital.

A Finlândia e o Reino Unido, apesar de apresentarem iniciativas avançadas no ensino da análise crítica da mídia, ainda operam dentro de uma lógica que evita o enfrentamento direto das dinâmicas de dominação econômica e política subjacentes às plataformas digitais.

O Brasil, por sua vez, tem avançado no reconhecimento da necessidade de uma educação midiática formal, mas continua preso a um modelo reativo e superficial, que se limita ao combate à desinformação sem questionar suas causas estruturais.

A União Europeia, embora avance na regulação das plataformas, enfrenta o desafio de equilibrar as pressões corporativas com a defesa do interesse público.

A análise da educação midiática a partir da Teoria Crítica revela a necessidade de superação do tecnicismo e da instrumentalização do ensino digital, que

frequentemente reforçam dinâmicas de controle e adaptação às estruturas de poder já estabelecidas.

Em vez de promover a emancipação intelectual, grande parte das políticas educacionais voltadas à mídia limita-se a um treinamento funcionalista, preparando indivíduos para operar dentro dos sistemas digitais sem questionar sua lógica subjacente.

Adorno e Horkheimer (1985) já alertavam para o perigo do esclarecimento reduzido à racionalidade instrumental, no qual a tecnologia, em vez de ser uma ferramenta de libertação, torna-se um mecanismo de reprodução das desigualdades estruturais.

Essa crítica se aplica diretamente às iniciativas contemporâneas de educação midiática, que, sob a justificativa da inclusão digital, naturalizam as condições de vigilância e exploração algorítmica impostas pelas plataformas digitais.

O capitalismo de vigilância introduziu um novo paradigma no qual a captação massiva de dados e a manipulação comportamental tornaram-se elementos centrais do ambiente digital.

No entanto, a maioria dos programas de educação midiática ignora essa dimensão estrutural e trata a questão da privacidade de forma superficial, como se a proteção de dados fosse uma responsabilidade individual e não uma manifestação da lógica de controle imposta pelas grandes corporações tecnológicas.

A ausência de uma abordagem crítica sobre esse modelo de vigilância compromete a formação da autonomia digital dos cidadãos, perpetuando a ideia de que as plataformas operam sob princípios neutros e universais, quando, na realidade, são desenhadas para maximizar a exploração econômica da experiência online.

Da mesma forma, a reprodução dos padrões da indústria cultural na educação midiática impede uma reflexão mais profunda sobre a forma como a informação é produzida e distribuída no ambiente digital.

A ênfase na criação de conteúdo e na participação ativa dentro das plataformas não garante autonomia se os próprios mecanismos de visibilidade e engajamento forem regidos por interesses comerciais. A produção midiática, ao invés de uma ferramenta de contestação, torna-se, nesses casos, um vetor de adaptação às

regras do mercado, onde o alcance e a relevância de um discurso são determinados por critérios algorítmicos opacos e orientados pelo lucro.

O esclarecimento técnico, quando divorciado da reflexão crítica sobre seus próprios fins, não liberta, apenas aperfeiçoa os instrumentos de dominação. A educação midiática, nos moldes predominantemente observados, reproduz exatamente essa dinâmica.

Ao enfatizar habilidades de análise de conteúdos e boas práticas de uso de plataformas, sem questionar as bases econômicas e políticas que sustentam o ecossistema digital, as estratégias educativas acabam por naturalizar as condições da dominação algorítmica, transformando a crítica em adaptação.

A racionalidade instrumental, que reduz o pensamento à eficiência técnica, é o eixo central dessa armadilha.

Em vez de formar sujeitos capazes de interpretar a realidade social em sua complexidade, grande parte da educação midiática atual forma indivíduos treinados para operar dentro dos sistemas tecnológicos, mas incapazes de questionar sua lógica de funcionamento.

Assim, a formação crítica se esvazia: o esclarecimento se converte em mais um mecanismo de ajustamento às exigências da sociedade administrada.

O funcionamento das bolhas informacionais, dos algoritmos de recomendação e da extração de dados exemplifica esse processo.

Os sujeitos, imersos em ambientes digitais desenhados para reforçar crenças e maximizar a exposição publicitária, têm suas experiências informacionais moldadas de forma invisível, enquanto a educação midiática, ao não problematizar a arquitetura das plataformas, legitima tacitamente esse processo.

É a "administração da experiência" (Adorno, 1959), onde o horizonte de possibilidades é previamente organizado para produzir conformidade, e não emancipação.

Além disso, a lógica da indústria cultural encontra paralelo direto na lógica atual das plataformas digitais: padronização dos conteúdos, simplificação das mensagens e perpetuação da ordem existente através da diversão e da distração.

A produção de conteúdos digitais, tão valorizada nas propostas contemporâneas de educação midiática, muitas vezes não rompe com essa lógica, ao contrário, frequentemente a reforça, ao incentivar a criação de conteúdos que

respeitem os formatos, os algoritmos e as métricas de sucesso definidos pelas próprias corporações digitais.

Dessa forma, mesmo práticas educativas que se apresentam como críticas podem, na prática, reforçar a integração funcional dos sujeitos ao capitalismo de vigilância.

Como advertiu Adorno, a adaptação não é emancipação. A análise sob a perspectiva da Teoria Crítica, portanto, revela que a tarefa da educação midiática não pode ser reduzida a ensinar habilidades para sobreviver no ambiente digital. É preciso ensinar a desconstruí-lo: desvelar suas contradições internas, denunciar seus mecanismos de dominação, criar fissuras onde a ordem hegemônica parece natural.

A crítica deve partir não apenas dos conteúdos circulantes, mas das condições de possibilidade de sua circulação, dos algoritmos que os ordenam, dos interesses que os estruturam.

Sem essa ruptura, a educação midiática corre o risco de ser mais um capítulo na história da integração das consciências à lógica do sistema: um novo modo de preparar indivíduos para aceitar, com competência e resiliência, a dominação que os cerca.

Essa necessidade de ruptura crítica torna-se ainda mais urgente se considerarmos o conceito de semiformação. Para Adorno (2010), a formação deveria ser um processo de constituição autônoma da consciência, capaz de integrar conhecimento, reflexão e crítica.

No entanto, na sociedade administrada, a formação degrada-se em semiformação: um acúmulo de informações e habilidades funcionais, destituído de capacidade crítica e separado da experiência vivida.

A educação midiática, tal como estruturada nos modelos analisados, reproduz essa lógica da semiformação.

Ao enfatizar a aquisição de competências técnicas, (ler criticamente uma notícia, avaliar a confiabilidade de uma fonte, proteger a privacidade), sem articular essas práticas a uma reflexão sobre as condições históricas, sociais e econômicas que moldam o ambiente digital, as políticas educativas cultivam um tipo de "esclarecimento mutilado".

Os indivíduos são instruídos a navegar no sistema, mas não a compreender ou a transformar suas determinações estruturais.

Esse processo gera sujeitos que dominam procedimentos técnicos de verificação da informação, mas que permanecem incapazes de reconhecer os interesses que organizam a circulação dos discursos, a arquitetura dos algoritmos e a lógica econômica das plataformas.

Assim como Adorno apontava para a incapacidade dos semiformados de perceber a totalidade social e de resistir à dominação, a educação midiática tecnicista cria "analfabetos críticos" do capitalismo de vigilância: consumidores adaptados e resilientes, mas não cidadãos autônomos e insurgentes.

A própria crítica à desinformação, quando descolada da crítica às estruturas de poder que a sustentam, reforça a semiformação. Ensina-se a identificar "notícias falsas" e "conteúdos nocivos", mas não se questiona suficientemente como o mercado da atenção, a monetização de dados e a polarização algorítmica constituem condições estruturais da produção de desinformação.

A formação parcial do olhar crítico, limitada ao nível da informação factual, impede a compreensão da desinformação como sintoma de uma organização social fundada na manipulação sistemática da consciência.

Portanto, a superação da semiformação exige uma educação midiática que:

- Integre as competências técnicas a uma crítica radical da sociedade;
- Relacione a análise dos conteúdos às condições de sua produção e circulação;
- Enfrente a lógica da indústria cultural e do capitalismo de vigilância como objetos centrais do processo educativo;
- Recuse a adaptação funcional como horizonte, apostando na formação de sujeitos capazes de resistência, negatividade e transformação.

Sem essa reivindicação da formação integral, uma formação que abranja o saber técnico, a reflexão crítica e o engajamento ético-político, a educação midiática corre o risco de se tornar um dispositivo a serviço da integração dos indivíduos ao status quo informacional. "O entendido e experimentado medianamente – semi entendido e semi experimentado – não constitui o grau elementar da formação, e sim seu inimigo mortal" (Adorno, 2010, p. 29).

Como advertiu Adorno (2010), a semiformação é a negação da formação, e sua reprodução pela educação apenas perpetua o ciclo da dominação.

A educação midiática reduzida a treinamentos técnicos de verificação e produção de conteúdo digital exemplifica essa degeneração. Elementos informativos são transmitidos sem a devida mediação crítica, convertendo-se em fragmentos desconexos que, em vez de estimular a autonomia, "fortalecem a reificação da consciência que deveria justamente ser extirpada pela formação" (Adorno, 2010, p. 30).

Além disso, o processo de ensino, ao focar no domínio funcional das ferramentas digitais e na adaptação às dinâmicas do mercado da atenção, reproduz aquilo que Adorno chamou de espírito da semiformação: "A formação se reduz às marcas distintivas da imanência e da integração sociais, e converte-se, sem reservas, em algo que admite trocas e aproveitamentos" (Adorno, 2010, p. 33).

Essa crítica é essencial para compreender que a educação midiática, se mantida nesse molde, não apenas falha em resistir às dinâmicas da indústria cultural, mas passa a reforçá-las, transformando a crítica em mais uma mercadoria, moldada para ser consumida rapidamente e esquecida no fluxo contínuo de informações.

A experiência educativa, ao invés de consolidar um processo reflexivo e contínuo de formação, degrada-se em acúmulo episódico de informações, em um "estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero", que "se sabe que ficará borrado no próximo instante por outras informações" (Adorno, 2003, p. 34).

Essa efemeridade da experiência impede a formação de um julgamento crítico e prepara o terreno para a aceitação acrítica das estruturas existentes, como Adorno ressalta: "O que se apresenta ao sujeito como inalterável se fetichiza, torna-se impenetrável e incompreendido" (Adorno, 2010, p. 36).

Nesse cenário, a educação midiática que não ultrapassa o estágio da semiformação contribui para a naturalização da alienação, fortalecendo uma consciência incapaz de questionar as estruturas de poder informacional e tecnológico que regem o capitalismo de vigilância.

Superar essa armadilha exige, portanto, que a educação midiática promova uma crítica profunda das condições materiais e simbólicas da comunicação digital contemporânea.

Deve fomentar não apenas a habilidade de identificar conteúdos falsos ou tendenciosos, mas também a capacidade de interrogar:

- quem estrutura a circulação da informação;
- a quem servem as plataformas digitais;
- quais relações de poder são reproduzidas nos modos de produção e consumo informacional.

Conforme Adorno adverte, a formação verdadeira não pode ser reduzida a uma aquisição instrumental: "O que ousa chamar-se de progresso da consciência — a penetração crítica e carente de ilusões no que existe — converge com a perda da formação" (Adorno, 2010, p. 38).

Essa reflexão conduz à necessidade de um modelo de educação midiática que se afaste tanto do tecnicismo instrumental quanto da fetichização da cultura digital. Um modelo que recupere a dimensão crítica, dialética e emancipatória da formação, capaz de resistir às lógicas de adaptação e submissão que caracterizam a semiformação no capitalismo informacional contemporâneo.

A análise da educação midiática sob a perspectiva da Teoria Crítica evidencia que qualquer proposta educativa que ignore a crítica estrutural das relações de poder no ambiente digital corre o risco de reproduzir a lógica da semiformação.

A verdadeira formação, para Adorno, exige mais do que o acúmulo de competências técnicas ou o domínio instrumental da informação: requer a constituição de uma consciência capaz de resistir à fetichização da realidade, à reificação da experiência e à alienação imposta pelas estruturas sociais.

Como vimos, a educação midiática, nos moldes em que hoje se organiza, majoritariamente prepara indivíduos para a adaptação funcional aos sistemas digitais dominantes, e não para a transformação crítica de suas bases.

Ao privilegiar o tecnicismo e a neutralização ideológica, a educação midiática contemporânea contribui para a reprodução das formas de dominação próprias do capitalismo de vigilância, consolidando sujeitos capazes de operar as plataformas, mas incapazes de questionar suas finalidades e modos de funcionamento.

Romper com essa lógica implica conceber a educação midiática como um projeto de formação crítica, orientado não pela integração ao sistema, mas pela possibilidade da sua superação.

Como adverte Adorno, "a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a autorreflexão crítica sobre a semiformação em que necessariamente se converteu" (Adorno, 2010, p. 39).

Assim, a educação midiática emancipatória não pode contentar-se em ensinar o uso ético das tecnologias; deve assumir a tarefa de desnaturalizar o ecossistema digital, expor suas contradições internas, denunciar seus mecanismos de dominação e cultivar a capacidade de resistência e transformação.

Ao apostar na formação integral, ou seja, técnica, crítica e ética, a educação midiática poderá deixar de ser um instrumento de ajustamento e passar a ser uma ferramenta de emancipação, contribuindo para a constituição de sujeitos capazes de recusar o conformismo imposto pela indústria cultural e pelo capitalismo de vigilância.

Como alerta Adorno (2010), "o espírito da semiformação pregou o conformismo" (p. 33), apagando o potencial transformador da cultura e da educação crítica.

Resgatar a promessa da formação, em tempos de capitalismo de vigilância, exige mais do que adaptação ética às tecnologias digitais: exige coragem para resistir, recusar e transformar.

A educação midiática emancipatória, portanto, só poderá cumprir sua função histórica se ousar desnaturalizar o existente, enfrentar as estruturas invisíveis do poder informacional e apostar na formação de sujeitos capazes de ver para além do que é imediatamente dado, sujeitos que não apenas naveguem no sistema, mas que sejam capazes de reinventá-lo.

8 POR UMA EDUCAÇÃO MIDIÁTICA CRÍTICA CONTRA A DESINFORMAÇÃO SISTÊMICA

A partir das mediações estruturais discutidas nos capítulos anteriores, capitalismo de vigilância, economia da atenção e arquiteturas algorítmicas, torna-se evidente que a desinformação não pode ser compreendida como desvio comunicacional, falha cognitiva individual ou simples circulação de conteúdos falsos.

Sob a lente da Teoria Crítica, especialmente da racionalidade instrumental e da crítica à indústria cultural, a desinformação revela-se como expressão funcional de um regime informacional que opera pela padronização, automatização e manipulação estrutural da experiência.

Como já discutido, as categorias tradicionais, (como fake news, misinformation ou fraude informacional), capturam apenas fragmentos desse fenômeno. Elas se concentram no nível do conteúdo, negligenciando as dimensões infraestruturais, econômicas e ideológicas que configuram o ambiente informacional.

Assim, tornam-se insuficientes para compreender um ecossistema marcado pela personalização algorítmica, pela vigilância contínua e pela extração de dados como forma de valor.

É nesse horizonte que se insere a noção de desinformação sistêmica, desenvolvida nesta tese como categoria teórica para compreender a desinformação como forma social de racionalidade instrumental.

Diante dessa compreensão, torna-se evidente que a educação midiática não pode restringir-se ao enfrentamento pontual de conteúdos falsos, mas deve responder às dinâmicas estruturais que configuram a própria produção da desinformação sistêmica.

Se a desinformação se enraíza nas arquiteturas algorítmicas, nas lógicas econômicas da atenção e nos processos de padronização típicos da indústria cultural digital, então qualquer iniciativa educacional que permaneça no nível técnico-procedimental corre o risco de atuar apenas nos sintomas, não nas causas.

É nesse ponto que a discussão conceitual se articula às políticas educacionais brasileiras: compreender a desinformação como forma social de racionalidade

instrumental exige repensar o papel da educação midiática como prática crítica e não meramente adaptativa.

Como já abordamos nos outros capítulos, a educação midiática no Brasil representa uma oportunidade crítica para responder aos desafios de uma sociedade cada vez mais conectada e vulnerável aos efeitos da desinformação e das desigualdades digitais.

Apesar dos avanços proporcionados por documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Política Nacional de Educação Digital (PNED) e a Estratégia Brasileira de Educação Midiática, ainda persistem desafios significativos que limitam seu potencial transformador.

Este capítulo explora propostas para o desenvolvimento de políticas públicas mais robustas e abrangentes, analisando como melhores práticas globais, apresentadas nos capítulos seis e sete, podem ser adaptadas ao contexto brasileiro, com ênfase na superação de desigualdades, promoção da cidadania digital e fortalecimento da democracia.

Além disso, queremos apontar como os princípios da Teoria Crítica podem ancorar propostas políticas para enfrentar os desafios do ambiente digital e promover a formação de cidadãos mais críticos e reflexivos.

É importante ressaltar que a implementação de políticas públicas no Brasil é marcada por sua complexidade, envolvendo múltiplos fatores que influenciam diretamente os resultados dessas iniciativas. O processo de materialização de políticas abrange desde o desenho institucional até a atuação de diversos atores e as características dos territórios onde as ações são executadas. (Lotta, 2019).

Nesse contexto, a análise das políticas públicas no Brasil tem avançado significativamente, com destaque para o estudo do ciclo de políticas, que inclui as etapas de agenda, formulação, implementação e avaliação. Entre essas etapas, a implementação é frequentemente identificada como um ponto crítico, pois é nesse momento que as diretrizes planejadas são colocadas em prática, podendo sofrer desvios e adaptações que afetam seus resultados finais (Lotta, 2019, p. 5).

A experiência internacional destaca a necessidade de estratégias que vão além da simples transmissão de competências técnicas. A Finlândia, por exemplo, enfatiza a transversalidade e a colaboração entre governo, instituições educacionais e sociedade civil, promovendo uma visão holística da educação midiática. Por outro

lado, o Reino Unido integrou a educação midiática ao currículo desde as etapas iniciais da educação, priorizando o desenvolvimento de habilidades críticas. Essas práticas podem inspirar o Brasil, mas exigem uma adaptação cuidadosa às condições locais.

A BNCC já estabelece a educação midiática como uma competência essencial a ser desenvolvida em todas as etapas da educação básica, mas sua implementação enfrenta desafios significativos. Apesar de apresentar uma abordagem transversal, a ênfase em habilidades técnicas e éticas precisa ser complementada por uma reflexão mais crítica sobre os impactos sociais e políticos das tecnologias. Além disso, a inclusão digital deve ser promovida de forma equitativa, priorizando regiões e populações historicamente marginalizadas.

Lotta (2019), ressalta que, no Brasil, a fase de implementação de políticas públicas é caracterizada por sua natureza interativa, envolvendo uma rede diversificada de atores que pode incluir burocratas de diferentes níveis, organizações estatais e não estatais e a própria população.

Essa interação é complexa e frequentemente marcada por interesses e valores distintos, o que pode dificultar a realização plena dos objetivos das políticas formuladas. Esta implementação envolve grupos multiorganizacionais que interagem em processos decisórios, muitas vezes com diferentes perspectivas sobre o que deve ser feito e como (Lotta, 2019, p. 8).

A implementação de políticas públicas no Brasil enfrenta uma série de desafios estruturais, institucionais e contextuais, que devem ser considerados na formulação e execução de futuras políticas de educação midiática.

Esses desafios são particularmente relevantes quando se busca desenvolver iniciativas capazes de combater a desinformação em um país marcado por desigualdades regionais, capacidade estatal limitada em alguns níveis de governo e um ambiente sociopolítico diversificado.

8.1 AMPLIANDO O CONCEITO DE DESINFORMAÇÃO

Ao observar os sistemas tecnológicos sob a lente da Teoria Crítica, torna-se evidente que os fenômenos informacionais não podem ser compreendidos de maneira superficial ou meramente técnica. A desinformação, em particular, revela-se não como um desvio comunicacional, mas como parte estrutural de um ecossistema mediado por algoritmos, plataformas e interesses corporativos, que orientam a produção e a circulação dos discursos.

Essa constatação impõe o aprofundamento da análise crítica sobre os modos de produção, distribuição e consumo da informação, bem como sobre as formas de manipulação simbólica que operam de maneira invisível, automatizada e sistemática.

Nesse contexto, torna-se necessário revisar e ampliar as categorias tradicionais com as quais se tem descrito o problema. Termos como fake news, misinformation ou fraude informacional capturam apenas aspectos parciais da realidade digital contemporânea, negligenciando as dimensões estruturais, ideológicas e econômicas que sustentam o ambiente desinformativo.

É nesse horizonte que se insere o conceito de desinformação sistêmica, adotado nesta tese para compreender a desinformação não apenas como conteúdo falso, mas como sintoma e instrumento de sistemas de poder que colonizam o espaço digital, deformam a esfera pública e comprometem a formação da consciência crítica.

Embora o termo desinformação sistêmica já tenha sido mobilizado em contextos acadêmicos recentes, como nos trabalhos de Recuero (2024) e Jansen (2025), seu uso permanece incipiente e desarticulado teoricamente, carecendo de uma consolidação que o situe no interior de uma crítica social mais ampla das tecnologias de informação.

Diferentemente dessas abordagens, que associam o termo sobretudo às dinâmicas comunicacionais das redes, esta tese o retoma sob a ótica da Teoria Crítica e da economia política da comunicação, compreendendo-o como uma forma social de racionalidade instrumental.

Há também, no debate internacional, noções correlatas que apontam para essa direção, como information disorder (Wardle & Derakhshan, 2017), structural disinformation ou algorithmic amplification of misinformation (Gillespie, 2018; Tufekci, 2015).

Contudo, essas categorias permanecem ancoradas em análises de natureza técnico-operacional ou normativa, voltadas à classificação de conteúdos enganosos ou à proposição de soluções regulatórias e educacionais de caráter funcionalista.

Falta-lhes, muitas vezes, uma abordagem crítica e dialética que integre as dimensões econômicas, políticas, epistemológicas e ideológicas que sustentam a desinformação como estrutura de poder e mecanismo de reprodução social.

É nesse vácuo conceitual que se insere a proposta desta tese: pensar a desinformação como fenômeno sistêmico, isto é, como forma estruturada, complexa e funcional de distorção da realidade, inseparável das lógicas do capitalismo de vigilância, da arquitetura algorítmica e da racionalidade instrumental que conforma o sujeito e o pensamento na sociedade digital contemporânea.

Nesse sentido, a desinformação não deve ser entendida como exceção, mas como expressão funcional de sistemas que operam pela captura da atenção, pela manipulação de afetos e pela produção de consenso em torno de interesses hegemônicos.

A arquitetura algorítmica dos motores de busca, em especial o Google, desempenha um papel central nesse processo. Seus bots e sistemas de ranqueamento priorizam conteúdos que seguem critérios de otimização técnica, como estratégias de SEO (Search Engine Optimization), link building e autoridade de domínio, e não critérios de relevância pública, diversidade de fontes ou qualidade informativa.

Esse modelo cria uma ecologia informacional onde conglomerados de mídia e redes coordenadas de sites dominam as primeiras posições das buscas, muitas vezes reproduzindo versões homogêneas e enviesadas da realidade.

A lógica técnica desses sistemas, moldada por interesses comerciais e princípios de rentabilidade, favorece a massificação de conteúdos redundantes, programados para performar bem nos algoritmos, ainda que empobrecidos em diversidade, profundidade ou rigor crítico.

Textos orientados por palavras-chave e construídos para atender padrões algorítmicos se sobrepõem a conteúdos analíticos ou contra-hegemônicos, inviabilizando a pluralidade e o dissenso. Para além das fraudes e das fake news deliberadamente fabricadas, instauram-se redes passivas e persistentes de

comunicação que, sob a aparência de neutralidade, reproduzem narrativas convenientes ao mercado e silenciam perspectivas dissonantes.

Essa dominação semântica algorítmica não apenas organiza o que é visto, mas define os limites do que pode ser pensado. Ao capturar a visibilidade informacional, os conglomerados de mídia, articulados com agências de marketing, produtores de conteúdo e plataformas digitais, moldam as formas de percepção social da realidade, esvaziando o debate público e convertendo a esfera informacional em um espaço de reafirmação dos interesses dominantes.

À luz da Teoria Crítica e da crítica ao capitalismo de vigilância, é necessário ampliar o conceito de desinformação para abarcar as múltiplas camadas de manipulação informacional que caracterizam o ecossistema digital.

A desinformação, nesses termos, deve ser compreendida como sintoma e engrenagem de um sistema informacional moldado por estruturas de poder que operam de forma invisível, automatizada e normalizada.

Propomos, assim, o conceito de desinformação sistêmica, definido como expressão da racionalidade instrumental que organiza o ecossistema informacional contemporâneo, convertendo a desinformação em função orgânica do capitalismo de vigilância.

Ela emerge da convergência entre arquiteturas algorítmicas, mecanismos de busca, dinâmicas da economia da atenção e processos de padronização próprios da indústria cultural digital, produzindo visibilidade assimétrica, saturação cognitiva, redundância informacional e silenciamento de perspectivas.

Nessa concepção, a desinformação atua como dispositivo estruturante de dominação: conforma percepção, modela afetos e restringe a esfera pública, ao legitimar interesses hegemônicos de forma automatizada, invisível e contínua, dificultando a crítica e a emancipação.

Essa concepção rompe com as abordagens tradicionais centradas no conteúdo e desloca o foco para os mecanismos sociotécnicos, políticos e econômicos que produzem, organizam e disseminam a informação na sociedade digital contemporânea.

A desinformação sistêmica não depende apenas da intencionalidade dos emissores, mas da lógica funcional das plataformas e da sua inserção nas estruturas do capitalismo informacional. Ela emerge da forma como a informação é ranqueada,

monetizada, amplificada e silenciada por algoritmos que priorizam engajamento sobre veracidade, conveniência sobre diversidade e previsibilidade sobre complexidade.

Dessa forma, a desinformação sistêmica é composta pelas seguintes dimensões:

1. Fraude informacional deliberada:

Criação e disseminação consciente de conteúdos falsos, enganosos ou distorcidos, com objetivos políticos, econômicos, ideológicos ou sociais.

Envolve tanto "fake news" tradicionais quanto narrativas manipuladas que misturam verdades e mentiras para gerar confusão e desmobilizar o pensamento crítico.

2. Manipulação algorítmica

Organização invisível do acesso à informação por meio de algoritmos de recomendação, priorização de conteúdos polarizadores e reforço de bolhas informacionais.

A arquitetura digital atua como filtro ideológico invisível, moldando o que é visto, valorizado e compartilhado, de acordo com os interesses comerciais e políticos das plataformas.

Essa manipulação transforma a experiência informacional em uma experiência heterônoma, moldada para maximizar o tempo de tela, o engajamento e a extração de dados.

3. Produção massiva e orquestrada de conteúdos:

Compra e criação de redes de sites por conglomerados empresariais que simulam diversidade de fontes, mas promovem conteúdos coordenados para manipular o ambiente de buscas (Google e outras plataformas).

Essa prática gera uma distorção deliberada da relevância informacional, promovendo conteúdos enviesados, comerciais ou políticos, que aparentam legitimidade ao se multiplicarem em centenas de páginas interconectadas.

4. Colonização do espaço de busca e da memória coletiva:

A manipulação da arquitetura de buscas online afeta não apenas o presente informacional, mas também a preservação da memória e do registro histórico, reescrevendo ou apagando informações relevantes de modo estratégico.

5. Desinformação por saturação:

Inundação do espaço informacional com excesso de conteúdos superficiais, redundantes ou irrelevantes, criando uma "poluição cognitiva" que dificulta a distinção entre informação relevante e ruído.

Essa prática reduz a capacidade crítica e a atenção do público, reforçando estados de fadiga e de desistência cognitiva diante da complexidade.

6. Desinformação por enquadramento (framing):

Não apenas o que se diz, mas o modo como os temas são apresentados molda percepções e emoções.

O enquadramento seletivo, a omissão de contextos, a escolha de palavras e imagens e a repetição de determinados padrões narrativos podem manipular o entendimento do público mesmo sem recorrer a mentiras explícitas.

7. Desinformação por exclusão (silenciamento e invisibilização):

Impedir a circulação de vozes, experiências e informações que desafiem o status quo, seja por omissão algorítmica, seja por decisões editoriais ou políticas de moderação opacas.

A ausência deliberada ou sistemática de certos temas também configura uma forma de desinformação, pois distorce a representação da realidade.

8. Desinformação performática:

Utilização estratégica de discursos de autoridade (científica, jornalística, institucional) para conferir legitimidade a interesses privados ou políticos, muitas vezes de modo dissimulado.

Inclui a apropriação de formatos visuais, linguagens técnicas ou métricas de credibilidade para mascarar práticas desinformativas.

9. Desinformação estrutural:

A própria estrutura econômica, técnica e política do ecossistema informacional contemporâneo, dominado por monopólios digitais, lógicas de mercado e arquiteturas de vigilância, configura um ambiente que favorece a desinformação em larga escala, como produto necessário do sistema e não como anomalia.

10. Desinformação afetiva (modulação emocional):

Refere-se à exploração sistemática de emoções, (como medo, indignação, ressentimento, entusiasmo e ódio), para produzir engajamento e orientar comportamentos. Nesse modelo, a desinformação não se limita ao conteúdo falso,

mas opera como gatilho afetivo projetado para capturar atenção, acelerar reações e reduzir a capacidade reflexiva.

Plataformas maximizam o alcance de conteúdos emocionalmente intensos porque estes geram maior tempo de permanência, mais cliques e mais dados (Tufekci, 2015; Citton, 2014). Assim, a arquitetura algorítmica transforma estados afetivos em matéria-prima operacional, moldando percepções, decisões e disposições políticas de forma automatizada e pré-reflexiva.

Do ponto de vista da Teoria Crítica, essa dimensão evidencia como a racionalidade instrumental opera também no plano da subjetividade, esvaziando a experiência e reforçando formas de conformismo emocional.

Assim, desinformação sistêmica é a prática multifacetada e estrutural de manipulação da informação que engloba a produção deliberada de conteúdos sob a manipulação algorítmica da visibilidade, a orquestração massiva de conteúdos por conglomerados informacionais, a saturação e o ruído cognitivo, a distorção por enquadramento e exclusão, a simulação performática de autoridade e a configuração estrutural de ecossistemas digitais voltados à exploração da atenção e dos dados.

Ela é inseparável das dinâmicas do capitalismo de vigilância e da indústria cultural digital, operando como instrumento de conformação subjetiva, reprodução das estruturas de poder e bloqueio da formação de consciências críticas.

Para evidenciar as diferenças entre abordagens tradicionais e a proposta ampliada de desinformação sistêmica, apresentamos um quadro comparativo entre os conceitos mais recorrentes no debate público e acadêmico sobre o tema:

Tabela 9: proposta ampliada de desinformação sistêmica⁹

Critério	Desinformação Clássica	Fake News	Fraude Informacional	Desinformação Sistêmica

⁹ Esta tabela apresenta uma proposta ampliada de categorização da desinformação, construída com base em conceitos consolidados na literatura (como fake news e fraude informacional) e no conceito original de desinformação sistêmica desenvolvido nesta tese.

Definição	Informações falsas disseminadas intencionalmente.	Conteúdo jornalístico falso ou fabricado.	Distorção consciente de informação com intenção de enganar.	Manipulação estrutural da informação em múltiplos níveis (conteúdo, algoritmo, produção massiva).
Foco Principal	Conteúdo falso.	Narrativas falsas com aparência jornalística.	Distorção intencional em diferentes formatos.	Estruturação do ambiente informacional para a manipulação sistemática.
Mecanismos	Mentiras deliberadas.	Falsificação de fatos e fontes.	Criação de narrativas fraudulentas.	Algoritmos, bolhas, aquisição de sites, manipulação de buscas, saturação informacional.
Escala de Ação	Isolada ou limitada.	Viralização ou específica.	Campanhas pontuais ou prolongadas.	Integrada e permanente no ecossistema digital.
Exemplo	Boato sobre celebridade.	Site que publica notícias falsas para lucro.	Manipulação de dados em campanhas políticas.	Conglomerados de sites manipulando resultados do Google.
Implicação Política/Social	Prejuízo à informação pública.	Descrédito de instituições	Corrosão da confiança pública.	Naturalização da alienação e do controle social através da informação.

		jornalístic as.		

Fonte: Elaboração própria

À luz da Teoria Crítica, compreende-se que a desinformação não é um acidente de percurso, mas sim uma decorrência lógica das formas de dominação características do capitalismo avançado, profundamente mediado por dispositivos tecnológicos.

Neste cenário, o fenômeno da desinformação deve ser analisado dentro da racionalidade instrumental que estrutura os sistemas digitais. Adorno e Horkheimer (1985) argumentam que a razão, quando reduzida à sua função técnica, perde seu potencial emancipatório e se converte em instrumento de controle e reprodução da ordem existente.

Nesse contexto, algoritmos, plataformas de busca e redes sociais não operam com base em critérios de veracidade ou interesse público, mas sim segundo métricas de eficiência, engajamento e lucratividade. A desinformação, portanto, não é a exceção, ela é uma consequência funcional dessa racionalidade.

A lógica da indústria cultural permite entender como a produção e circulação de conteúdos nas redes passa por um processo de padronização e repetição. No ecossistema digital, essa dinâmica se reproduz por meio de redes passivas de sites e blogs interligados, que replicam conteúdos enviesados e tendenciosos sob uma aparência de diversidade.

O efeito é uma semiformação generalizada: os sujeitos acumulam informações desconexas, superficiais e pouco problematizadas, sem a mediação crítica necessária para interpretar o mundo de forma autônoma.

Esse processo é acentuado pelo fetichismo tecnológico, a crença na neutralidade dos algoritmos e na objetividade das tecnologias digitais mascara as estruturas de poder que regem seu funcionamento. O Google, por exemplo, é muitas vezes percebido como uma janela imparcial para o conhecimento, quando, na realidade, opera segundo uma lógica de mercado altamente controlada por interesses comerciais.

As práticas de SEO, link building e ranqueamento manipulam sistematicamente a ordem das informações disponíveis, garantindo visibilidade apenas a conteúdos

alinhados aos interesses de conglomerados midiáticos ou de grupos econômicos capazes de investir em otimização.

Essa manipulação da visibilidade informacional também representa uma forma de censura estruturada, ainda que travestida de eficiência técnica. Os algoritmos determinam o que será visto, lido e lembrado, operando como filtros ideológicos que atuam silenciosamente.

Em suma, a definição aqui proposta para desinformação sistêmica é de um regime informacional produzido pela racionalidade instrumental do capitalismo de vigilância, estruturante do ecossistema digital, resultado da articulação entre as arquiteturas algorítmicas, economia da atenção, indústria cultural e processos de subjetivação fragilizados pela semiformação, resultando em assimetrias de visibilidade, personalização massiva e normalização de conteúdos enganosos.

Diante desse cenário, enfrentar a desinformação sistêmica exige muito mais do que estratégias de verificação ou competências técnicas de uso das mídias. Requer a formação de uma consciência crítica capaz de compreender as mediações técnicas, econômicas e ideológicas que moldam o ecossistema digital.

É precisamente nesse ponto que se inscreve a necessidade de uma Educação Midiática Crítica, orientada para o desvelamento dessas estruturas e para a construção de práticas formativas emancipadoras.

8.2 - POR UMA EDUCAÇÃO MIDIÁTICA CRÍTICA

Uma educação midiática verdadeiramente crítica exige mais do que a aquisição de habilidades técnicas ou a educação funcional para o uso de tecnologias digitais. Trata-se de um projeto formativo orientado pela Teoria Crítica, que visa revelar os mecanismos de dominação simbólica e estrutural presentes nas mídias contemporâneas.

Nesse sentido, ela deve ir além do ensino sobre como consumir ou produzir informação de maneira ética: deve capacitar os sujeitos a compreender os sistemas que organizam, distorcem e filtram essas informações de maneira intencional e estruturada.

À luz das reflexões de Adorno e Horkheimer, retomar a educação midiática sob o prisma da Teoria Crítica implica rejeitar a lógica da racionalidade instrumental, que reduz a formação à aquisição de competências adaptativas. Em vez disso, é preciso

promover uma formação que articule conhecimento técnico, crítica social e consciência histórica. A educação midiática crítica deve, portanto:

- Desnaturalizar as tecnologias: evidenciar que algoritmos, plataformas digitais e bolhas informacionais são construções técnicas moldadas por interesses políticos e econômicos, e não instrumentos neutros ou inevitáveis.
- Criticar a razão instrumental: evitar que o pensamento crítico seja capturado pelas exigências de funcionalidade e eficiência. A crítica não pode se converter em uma competência a ser medida ou treinada como qualquer outra.
- Desvelar as relações de poder: conectar o ecossistema informacional às estruturas que o sustentam, como o capitalismo de vigilância, a indústria cultural e a economia da atenção. O fluxo de informações está intrinsecamente ligado à manutenção de desigualdades, interesses hegemônicos e à manipulação de comportamentos.
- Fomentar a autonomia negativa: formar sujeitos não apenas capazes de operar criticamente dentro do sistema, mas de questioná-lo e imaginar alternativas. A autonomia negativa, nesse contexto, significa resistir à adaptação passiva e cultivar uma consciência que recuse a naturalização da ordem existente.

A educação midiática crítica, portanto, é inseparável de um projeto político e ético que vise à emancipação. Como argumenta Adorno, a verdadeira formação (*Bildung*) não se limita à transmissão de saberes, mas exige um compromisso com a transformação social.

A formação crítica deve propiciar ao sujeito a capacidade de perceber a totalidade social e intervir nela, superando o conformismo, a alienação e a falsa consciência. Na sociedade da informação, marcada pela lógica do espetáculo, pela distração permanente e pela semiformação, a educação midiática deve se contrapor à lógica dominante da indústria cultural.

O sujeito contemporâneo está submetido a um regime de informação contínua, fragmentada e orientada por métricas algorítmicas. A ilusão de acesso livre e

ilimitado ao conhecimento esconde os filtros invisíveis que condicionam aquilo que é visto, compartilhado e validado socialmente.

Como demonstra o documentário *The Social Dilemma* (Orlowski, 2020), o produto das grandes plataformas não é o conteúdo, mas a própria transformação comportamental do usuário. A arquitetura digital, ao utilizar mecanismos como rolagem infinita, notificações constantes e personalização algorítmica, cria padrões de uso que reforçam o engajamento compulsivo e moldam subjetividades.

A informação torna-se, nesse processo, uma mercadoria moldada para o consumo rápido, emocional e acrítico.

Tristan Harris, ex-designer ético do Google, afirma que nos afastamos de um ambiente baseado em ferramentas para um sistema centrado em manipulação comportamental (Orlowski, 2020).

Jaron Lanier destaca que, ao contrário da Wikipédia, que oferece a todos o mesmo conteúdo, redes como Facebook e YouTube entregam versões personalizadas da realidade, desenhadas para reforçar crenças e maximizar o tempo de exposição. Essa lógica transforma a experiência informacional em um espelho distorcido, que reforça a alienação e bloqueia o pensamento crítico (Orlowski, 2020).

Nesse contexto, a educação midiática crítica deve atuar contra a naturalização da realidade digital tal como apresentada pelas grandes corporações. Deve desconstruir a falsa neutralidade das tecnologias, revelar os algoritmos como expressões de escolhas políticas e expor a lógica econômica que condiciona a produção e o consumo de informações.

A abordagem adorniana é fundamental nesse processo. Ao denunciar a semiformação promovida pela indústria cultural, Adorno alerta para os riscos de uma educação que oferece apenas fragmentos de saber, desprovidos de articulação com a totalidade social.

Essa formação mutilada gera sujeitos tecnicamente hábeis, mas incapazes de interpretar criticamente o mundo. A educação crítica, ao contrário, deve promover a reflexão dialética, a negação do dado e a recusa do conformismo.

Além disso, é necessário romper com a ilusão meritocrática que sustenta o sistema educacional tradicional. A Teoria Crítica mostra que o acesso ao saber não

é suficiente para promover igualdade, pois a estrutura social molda a forma como esse saber é distribuído, interpretado e legitimado.

A educação midiática crítica deve, portanto, combater a reprodução das desigualdades, valorizando o saber situado, a experiência periférica e a diversidade epistêmica.

A crítica adorniana ao etnocentrismo e à psicologização dos fenômenos sociais é um alerta contra as explicações que culpam o indivíduo por sua vulnerabilidade à desinformação. Em vez de atribuir a crença em fake news à ignorância ou ao viés de confirmação, é preciso compreender essa adesão como um sintoma de uma subjetividade fragilizada, moldada por uma cultura que promove a alienação, a intolerância à ambiguidade e o esvaziamento da experiência.

Em sua crítica à personalidade autoritária, Adorno (1950) mostrou que predisposições como a submissão, o conformismo ou a intolerância à ambiguidade não surgem espontaneamente, mas são moldadas socialmente por meio de processos de alienação, massificação cultural e racionalidade instrumental.

Aplicada ao fenômeno da desinformação, essa perspectiva exige que abandonemos explicações que culpabilizam o indivíduo por "acreditar em fake news" por preguiça, ignorância ou viés de confirmação.

Ao contrário, é necessário compreender essa vulnerabilidade como um sintoma de uma sociedade marcada pela precarização da experiência subjetiva, pela colonização da razão e pela fragmentação da vida social. Adorno já alertava que, em um mundo regido pela lógica da indústria cultural, a autonomia crítica se vê erodida pelo entretenimento padronizado, pela distração permanente e pela substituição da reflexão pelo consumo imediato de imagens e narrativas.

Assim, a adesão à desinformação pode ser interpretada como o resultado de uma subjetividade fragilizada, imersa em um ambiente simbólico dominado por lógicas de espetáculo, repetição e simplificação.

Nesse contexto, a experiência do sujeito é esvaziada: ele é bombardeado por informações, mas privado das condições materiais, educacionais e afetivas para interpretá-las criticamente. Como consequência, a desinformação não se impõe apenas pela mentira em si, mas pela incapacitação estrutural do sujeito para confrontá-la de forma autônoma.

Ao responsabilizar unicamente os indivíduos por sua suposta falta de atenção ou baixa cognição, o discurso dominante escamoteia os verdadeiros mecanismos de dominação que estruturam o ecossistema informacional.

É a própria sociedade administrada, como diagnosticada por Adorno e Horkheimer (1985), que impede o florescimento da racionalidade crítica, ao transformar os sujeitos em consumidores dóceis de signos, algoritmos e narrativas pré-formatadas.

A desinformação, nesse sentido, é menos uma patologia da cognição individual e mais uma expressão da lógica alienante que organiza a vida social sob o capitalismo tardio.

Uma educação midiática verdadeiramente crítica não pode se limitar à correção de "erros cognitivos" ou ao treinamento técnico de verificação de fatos. Ela deve agir sobre as condições sociais e simbólicas que produzem subjetividades vulneráveis, instrumentalizadas e incapazes de resistir à manipulação.

Isso implica promover espaços de formação que reabilitem a experiência, o pensamento dialético e o reconhecimento da totalidade social, ou seja, que devolvam ao sujeito a capacidade de compreender o mundo para além das aparências e da superfície informacional.

Nesse sentido, a educação midiática crítica deve atuar como um espaço de resistência à racionalidade instrumental, à colonização da subjetividade e à lógica do mercado.

Ela deve formar sujeitos capazes de compreender a realidade digital como construção histórica e política, e não como um destino inescapável. Mais do que ensinar a usar a mídia, trata-se de ensinar a resistir a ela, e, com isso, recuperar o potencial da educação como prática emancipadora.

Desenhar a educação midiática sob o prisma da Teoria Crítica significa resgatar o potencial revolucionário da crítica: não apenas adaptar sujeitos à nova ordem digital, mas capacitá-los a imaginar e construir alternativas a ela.

Adorno alerta que a instrução formal, por si só, não garante consciência crítica nem posicionamento democrático. Um indivíduo altamente qualificado pode conviver com formas de pensamento autoritário, caso sua formação tenha sido moldada por uma racionalidade adaptativa.

É o tipo de educação que determina se ela reforça a conformidade ou estimula a autonomia. Submetida à lógica dos meios, ela ignora as estruturas de poder que moldam os algoritmos e os sistemas informacionais. A abordagem adorniana propõe uma ruptura com essa lógica.

O esclarecimento, para Adorno e Horkheimer, comporta-se como o ditador diante dos homens: conhece apenas para manipular. Por isso, a crítica à razão instrumental deve estar no centro da educação crítica.

A verdadeira formação exige uma pedagogia dialética que ensine a desconstruir o que é dado como natural, rompendo com o conformismo e estimulando o pensamento negativo, aquele que problematiza o existente em vez de reproduzi-lo.

Adorno também enfatiza que não há neutralidade possível em contextos marcados por desigualdades estruturais. O sistema educacional, longe de ser um caminho direto à igualdade, frequentemente reproduz e legitima a exclusão sob o manto da meritocracia.

Por isso, a crítica à educação deve incluir sua função social: em uma sociedade de classes, o acesso ao saber pode tanto reforçar a dominação quanto subvertê-la, dependendo da forma como é promovido. O papel do professor, nesse cenário, é decisivo, ele pode ser apenas um transmissor funcional de conteúdos, ou um mediador de consciência crítica.

É necessário ainda observar como essas mídias moldam a própria estrutura da experiência e da aprendizagem. Por isso o conceito de *semiformação* (Adorno, 2010), atua como essa crítica a um processo educacional que oferece apenas fragmentos de conhecimento, desprovidos de articulação reflexiva com a totalidade social.

A *semiformação* representa uma forma de instrução que, embora pareça transmitir saberes, na verdade reforça a adaptação acrítica ao mundo dado.

Ela é típica da educação moldada pela indústria cultural: um saber tecnicista, funcional, reprodutivo, que forma sujeitos operacionais, mas não autônomos. Em vez de favorecer a consciência histórica e o juízo crítico, a semiformação oferece uma ilusão de domínio intelectual, uma compreensão superficial, que inibe o pensamento dialético e fortalece o conformismo.

No contexto da cultura digital, essa lógica se agrava: a abundância de informações, acelerada por algoritmos e interfaces persuasivas, não implica formação, mas muitas vezes intensifica a dispersão, o imediatismo e a dependência cognitiva.

Nesse cenário, a educação midiática precisa ser reorientada: não basta ensinar a decodificar conteúdos ou navegar pelas plataformas. É preciso compreender como a materialidade das mídias, ou seja, seus dispositivos técnicos, arquiteturas algorítmicas, interfaces e modelos de negócios, molda os modos de ver, perceber, aprender e sentir.

O meio, como já alertava McLuhan, condiciona profundamente a mensagem. A forma como a informação é organizada, apresentada e distribuída influencia diretamente a forma como o mundo é apreendido. Portanto, analisar criticamente a materialidade das mídias é tão essencial quanto questionar seus conteúdos.

Plataformas digitais operam com algoritmos que priorizam o engajamento, não o conhecimento; promovem velocidade, não profundidade; reforçam bolhas, não pluralidade.

A rolagem infinita, as notificações constantes, os modelos de feed personalizado, tudo isso participa da constituição de uma experiência midiática moldada para o consumo automático e a alienação atencional. Não se trata apenas de "o que" as pessoas veem, mas de "como" elas veem, e do "para que" esse ver está estruturado. Ao ignorar essa materialidade, a educação midiática corre o risco de permanecer superficial, tratando os sintomas e não as causas.

Uma educação midiática verdadeiramente crítica deve, portanto, desnaturalizar a forma das mídias, revelar seus dispositivos de poder e formar sujeitos capazes de resistir à colonização perceptiva e cognitiva imposta pelas plataformas.

Isso significa romper com a semiformação e recuperar a dimensão formativa da educação como processo de emancipação, em que o sujeito não apenas consome saberes, mas se apropria deles criticamente para transformar o mundo.

8.3 UM MODELO DE EDUCAÇÃO MIDIÁTICA CRÍTICA

Formular uma definição própria de educação midiática crítica é um passo necessário diante dos desafios impostos pelo ecossistema digital contemporâneo, marcado pela lógica do capitalismo de vigilância, pela racionalidade instrumental e pela consolidação de práticas estruturais de desinformação.

Ao contrário de abordagens tradicionais, centradas em competências técnicas e no consumo ético de conteúdos, a educação midiática crítica propõe um horizonte formativo que une análise estrutural, resistência simbólica e emancipação política.

Educação midiática crítica pode ser definida como uma formação contra-hegemônica que, ao desnaturalizar tecnologias, questionar a razão instrumental, expor relações de poder e cultivar autonomia negativa, busca enfrentar a semiformação e a desinformação sistêmica, articulando o uso das mídias a um projeto emancipatório de transformação social.

Trata-se de uma prática educativa inseparável de um projeto ético-político de emancipação, voltada a enfrentar a semiformação, a desinformação sistêmica e a lógica da indústria cultural digital, formando sujeitos capazes de perceber a totalidade social, recusar a naturalização da ordem vigente e intervir criticamente no mundo.

Essa concepção recusa a ideia de neutralidade das mídias e dos algoritmos. Ao invés de apenas ensinar a identificar *fake news*, ela busca desenvolver uma consciência crítica sobre como as plataformas são projetadas para maximizar o engajamento e a extração de dados, moldando afetos, percepções e comportamentos.

Nesse sentido, trata-se de uma pedagogia da suspeita e da negatividade, que visa restaurar a autonomia crítica diante da lógica do espetáculo, da velocidade e da manipulação algorítmica.

Sob a lente da Teoria Crítica, a educação midiática deve romper com a lógica da *semiformação*, que oferece fragmentos de saber esvaziados de contexto e historicidade, e propor uma formação integral, orientada à leitura dialética da realidade.

Isso implica compreender que a desinformação não é apenas um problema de veracidade, mas um sintoma de um sistema técnico, econômico e simbólico que opera por saturação, silenciamento e padronização da consciência.

Ao propor o conceito de desinformação sistêmica, como vimos no subcapítulo anterior, evidenciamos que o combate à desinformação exige mais do que ferramentas de verificação de fatos: exige uma reconfiguração dos processos educativos.

A educação midiática crítica, nesse contexto, torna-se uma estratégia fundamental de resistência às formas contemporâneas de dominação simbólica, capaz de restituir ao sujeito a capacidade de análise, dissenso e criação contra-hegemônica.

Grande parte das iniciativas de educação midiática ao redor do mundo, inclusive no Brasil, tem se concentrado em promover habilidades de consumo responsável de informações: identificar fontes confiáveis, verificar fatos, reconhecer fake news e usar tecnologias de forma ética.

Essa abordagem, que chamamos aqui de educação midiática tradicional, opera sob uma lógica adaptativa. Seu foco está em preparar o indivíduo para navegar no ecossistema digital existente, desenvolvendo competências técnicas e éticas que o tornem um consumidor consciente dentro da ordem informacional vigente.

No entanto, essa abordagem, embora importante, mostra-se insuficiente diante da complexidade estrutural da desinformação sistêmica, que não é apenas uma disfunção corrigível com boas práticas, mas sim uma expressão funcional de sistemas econômicos e tecnológicos orientados ao lucro, ao controle e à manipulação simbólica.

A partir da Teoria Crítica, propomos a necessidade de uma educação midiática crítica, que vá além da adaptação técnica e se constitua como um projeto político-pedagógico de resistência.

Em vez de apenas ensinar a consumir conteúdos com discernimento, trata-se de capacitar sujeitos a compreenderem, questionarem e resistirem às lógicas estruturais que organizam o ecossistema informacional contemporâneo: algoritmos opacos, bolhas de filtragem, arquitetura da atenção, desinformação performática, e produção massiva de narrativas enviesadas.

Essa distinção não é meramente metodológica, mas ontológica e política. Enquanto a educação tradicional busca formar usuários eficientes e éticos, a educação crítica busca formar sujeitos autônomos, capazes de pensar dialeticamente, identificar relações de poder e construir alternativas antissistêmicas.

Dessa forma, a educação midiática crítica não visa apenas operar dentro das regras do jogo digital, mas questionar quem escreveu essas regras, a quem elas servem, e como podem ser transformadas. Nesse sentido, ela é inseparável de um compromisso com a emancipação, com a justiça informacional e com a reconstrução de uma esfera pública verdadeiramente democrática.

Tabela 10: Educação Midiática Tradicional × Educação Midiática Crítica¹⁰

Critério	Educação Midiática Tradicional	Educação Midiática Crítica (antissistêmica)
Objetivo principal	Capacitar o indivíduo a consumir e produzir informação de forma ética e responsável.	Formar sujeitos autônomos capazes de resistir, questionar e transformar o sistema midiático.
Ponto de partida	Adaptação ao ambiente informacional existente.	Crítica estrutural ao ambiente informacional e às relações de poder que o moldam.
Foco das competências	Habilidades técnicas, análise de credibilidade, checagem de fatos.	Leitura crítica da mídia, análise ideológica, desnaturalização da tecnologia.
Visão sobre tecnologia	Ferramenta neutra que pode ser usada de forma ética.	Dispositivo político-econômico que estrutura

¹⁰ Comparativo entre duas abordagens educacionais: a tradicional, centrada em competências técnicas e adaptação ao sistema midiático; e a crítica, proposta nesta tese, que adota uma perspectiva antissistêmica inspirada na Teoria Crítica, visando à formação de sujeitos autônomos, capazes de resistir às dinâmicas estruturais da desinformação.

		relações de poder e subjetividade.
Lógica educativa	Instrumental, funcional, baseada na eficiência e usabilidade.	Dialética, formativa, voltada à autonomia crítica e à desnaturalização da realidade.
Relação com o sistema midiático	Busca operar de forma ética dentro do sistema.	Questiona as bases políticas e econômicas do sistema e propõe alternativas.
Papel frente à desinformação	Reação às fake news e promoção de boas práticas informacionais.	Investigação das condições estruturais da desinformação e resistência ativa à sua lógica.
Referências teóricas principais	Letramento informacional, alfabetização digital, educação para a cidadania.	Teoria Crítica, Indústria Cultural, Capitalismo de Vigilância, Autonomia negativa.
Exemplo de prática	Ensinar a checar fontes e usar redes sociais de modo responsável.	Analisar como os algoritmos moldam a realidade, questionar monopólios informacionais.
Tipo de sujeito que forma	Usuário ético, bem informado, mas adaptado às regras do jogo digital.	Sujeito reflexivo, politicamente engajado e capaz de resistir às imposições do sistema.

Fonte: Elaboração própria

Embora o contraste entre a educação midiática tradicional e a crítica revele profundas divergências quanto à finalidade, à abordagem e ao papel do sujeito, é necessário avançar da distinção teórica para a formulação de diretrizes operacionais.

Se a educação midiática tradicional tende a formar consumidores funcionais adaptados ao ambiente digital, a proposta crítica exige um reposicionamento radical: formar sujeitos capazes de compreender, questionar e transformar as estruturas que moldam sua experiência informacional.

Para isso, é preciso delinear os fundamentos pedagógicos que orientam uma educação verdadeiramente crítica e anti sistêmica.

A construção de uma educação midiática crítica voltada ao enfrentamento da desinformação sistêmica exige a definição de eixos formativos que transcendam o tecnicismo e se orientem por uma visão ética, política e dialética da formação.

Esses eixos não se limitam à aquisição de competências digitais, mas propõem um deslocamento radical: da adaptação à resistência, da informação à consciência crítica, da reprodução à criação contra-hegemônica.

O primeiro eixo é o letramento algorítmico crítico. Trata-se de capacitar os sujeitos a compreenderem como funcionam os algoritmos de recomendação, personalização e ranqueamento que estruturam a experiência digital.

Ao mostrar como essas tecnologias moldam o que é visível e acessado, criando bolhas informacionais e manipulando a atenção, esse eixo rompe com a ilusão da neutralidade técnica e permite que o sujeito reconheça e questione os filtros invisíveis que orientam sua relação com a informação.

Em segundo lugar, destaca-se a desnaturalização da técnica e das plataformas digitais. As mídias não são instrumentos neutros: são construções sociais, políticas e econômicas que moldam comportamentos, percepções e relações.

A arquitetura das plataformas digitais está profundamente vinculada à maximização do lucro e à vigilância comportamental. Mostrar que a técnica é também ideologia é fundamental para recuperar o sentido político da tecnologia, tal como propõe Adorno ao criticar a racionalidade instrumental.

Outro eixo fundamental é a crítica à semiformação e à cultura de massa. Inspirada em Adorno, essa crítica combate a formação fragmentária e acrítica promovida pela indústria cultural, que oferece uma aparência de saber enquanto bloqueia a reflexão sobre a totalidade social.

A educação midiática crítica, ao contrário, deve desenvolver a capacidade de ler os meios como expressões de relações de poder e como agentes de conformação ideológica, e não apenas como veículos de conteúdo.

Nesse sentido, é essencial incorporar a análise da materialidade da comunicação. Não basta olhar para o conteúdo: é preciso compreender os dispositivos, plataformas, interfaces e modelos de monetização que moldam a circulação e recepção da informação.

A arquitetura dos meios digitais, seus formatos virais e sua lógica de monetização impactam diretamente o que é dito, como é dito e por que se torna visível. A crítica, portanto, deve ser materialista: as formas condicionam os sentidos.

Contra o consumo rápido e superficial da informação, é preciso também resgatar a experiência reflexiva e o pensamento dialético. A educação midiática crítica deve criar espaços pedagógicos de desaceleração, escuta, contextualização e interpretação.

Esse eixo propõe o resgate da experiência como prática educativa emancipadora, em oposição à distração permanente promovida pelas mídias digitais, que fragmentam a atenção e dificultam a elaboração subjetiva.

Outro eixo indispensável é o da produção contra-hegemônica de sentido. A formação crítica não se limita à recepção: ela deve incentivar a criação ativa de narrativas que desafiem o discurso dominante, promovendo a pluralidade de vozes, a reapropriação simbólica dos meios e a democratização da produção cultural.

Isso inclui práticas de mídia comunitária, jornalismo independente, remixagem crítica e resistência estética, ações que devolvam aos sujeitos o poder de nomear, representar e disputar sentidos.

Por fim, a formação para a resistência ético-política é o eixo que confere unidade aos anteriores. Inspirada na ética da emancipação, essa formação não visa apenas a construção de consumidores éticos ou usuários conscientes, mas de sujeitos capazes de identificar os mecanismos de dominação e agir coletivamente para transformá-los.

Isso exige um compromisso com a crítica radical, com o reconhecimento das estruturas que sustentam a desinformação sistêmica e com a luta por uma esfera pública mais justa, plural e democrática.

Tabela 11 – Eixos Formativos da Educação Midiática Crítica¹¹

¹¹ Síntese dos eixos formativos propostos para a educação midiática crítica nesta tese, fundamentados na Teoria Crítica e voltados à superação da semiformação, à desnaturalização da tecnologia e à promoção de uma cidadania informacional ética, reflexiva e emancipada.

Eixo Formativo	Objetivo Principal
1. Letramento Algorítmico Crítico	Capacitar para compreender e questionar o funcionamento dos algoritmos e sua influência nas percepções, decisões e acesso à informação.
2. Análise da Materialidade das Mídias	Compreender que as plataformas, interfaces e formatos condicionam a forma como a informação é produzida, circula e é percebida.
3. Desconstrução da Neutralidade Tecnológica	Romper com a ideia de que a tecnologia é neutra, mostrando como ela reflete relações de poder e interesses econômicos.
4. Formação para a Autonomia Crítica	Estimular o pensamento independente, a reflexão dialética e a resistência à lógica da semiformação.
5. Historicização e Totalidade	Inserir os fenômenos midiáticos em contextos históricos e sociais amplos, conectando-os às estruturas de dominação contemporâneas.
6. Produção Contra-hegemônica de Sentido	Incentivar a criação de narrativas alternativas que questionem o discurso dominante e ampliem a diversidade de vozes.
7. Consciência Sociotécnica	Desenvolver a compreensão crítica sobre a interseção entre sistemas técnicos, economia de dados e processos sociais.

Fonte: Elaboração própria

A partir desses eixos, a educação midiática crítica pode se afirmar como prática de liberdade e resistência. Não se trata de fornecer respostas prontas, mas de criar

as condições para que os sujeitos pensem por si mesmos, contra a semiformação, contra a conformidade, contra a manipulação.

Trata-se, portanto, de uma educação que não apenas responde ao mundo digital, mas que busca transformá-lo em direção a novos horizontes de emancipação. Ao contrário de modelos adaptativos ou meramente funcionais, deve ser compreendida como uma prática de resistência.

Resistência à homogeneização cultural promovida pela indústria do entretenimento; resistência à lógica da semiformação que impede a reflexão autônoma; resistência à racionalidade instrumental que transforma a educação em mera capacitação técnica; e, sobretudo, resistência aos sistemas de informação que naturalizam a desinformação como produto inevitável da comunicação digital contemporânea.

Nesse sentido, ensinar as gramáticas das mídias, isto é, os códigos, formatos, linguagens, estruturas narrativas e técnicas de produção que regem a criação e circulação de conteúdos, torna-se uma dimensão essencial do processo formativo.

Assim como a alfabetização tradicional exige o domínio da linguagem escrita para permitir a leitura crítica do mundo (Freire, 1987), a alfabetização midiática crítica exige o domínio das linguagens digitais e mediáticas para possibilitar o questionamento da realidade construída pelas mídias.

Além disso, é necessário diversificar as formas e os suportes da comunicação educativa, revalorizando mídias como o rádio, o livro impresso, a oralidade comunitária e as narrativas interativas, como contraponto à centralidade absoluta das redes sociais.

Tal diversificação não é apenas uma questão metodológica, mas política: romper o monopólio da atenção exercido pelas grandes plataformas digitais significa abrir espaço para outras temporalidades, outras formas de escuta e de produção de sentido, capazes de escapar à lógica do engajamento compulsivo e da monetização do afeto.

Portanto, a educação midiática crítica deve não apenas preparar o sujeito para compreender os meios de comunicação, mas também proporcionar as condições para que ele resista ativamente às formas de controle, padronização e desinformação que os atravessam.

Esse processo, necessariamente dialético, articula apropriação técnica, análise estrutural e criação contra-hegemônica, reconfigurando o próprio sentido da formação na era digital.

Nem toda proposta de educação midiática pode ser considerada crítica em sentido forte. Muitas abordagens permanecem no nível funcional ou técnico, promovendo a adaptação dos sujeitos às lógicas do sistema informacional vigente, sem questioná-las.

Para diferenciar uma educação midiática crítica, orientada pela Teoria Crítica e comprometida com a emancipação, de modelos adaptativos, propomos a seguir uma tabela de *checkpoints* que pode funcionar como instrumento de avaliação e orientação de políticas públicas, currículos escolares e práticas pedagógicas.

Tabela 12: Checkpoints para instrumentos de avaliação e orientação das políticas públicas¹²

Checkpoint	Educação Midiática Crítica?	Descrição
Questiona a neutralidade das tecnologias?	✓	Enfrenta a ideia de que algoritmos, plataformas e dispositivos são neutros, revelando seus interesses políticos e econômicos.
Combate a desinformação em sua dimensão estrutural?	✓	Vai além da checagem de fatos e trata a desinformação como fenômeno sistêmico, relacionado ao capitalismo de vigilância e à arquitetura das mídias.
Ensina leitura crítica das gramáticas das mídias?	✓	Ensina a decodificar imagens, linguagens, formatos e estruturas narrativas, mostrando como elas moldam a percepção da realidade.

¹² Conjunto de critérios sintetizados a partir do modelo de educação midiática crítica proposto nesta tese. Os checkpoints funcionam como parâmetros avaliativos e orientadores para a formulação e implementação de políticas públicas alinhadas a uma perspectiva emancipatória, dialética e antissistêmica da formação midiática.

Estimula a produção contra-hegemônica de conteúdo?	✓	Incentiva os alunos a criarem mídias alternativas, expressando visões críticas e desafiando narrativas dominantes.
Forma para a resistência e não para a adaptação?	✓	Incentiva o questionamento ativo do sistema, ao invés da mera inserção passiva nas plataformas digitais.
Valoriza a diversidade de mídias e temporalidades?	✓	Reabilita suportes como rádio, livros, zines e mídias comunitárias para romper com o monopólio da atenção das redes.
Integra análise da materialidade das mídias?	✓	Mostra que não é só o conteúdo que importa, mas o formato, a plataforma, o tempo de exposição e os circuitos de circulação.
Estimula o pensamento dialético e a autonomia crítica?	✓	Convida o estudante a compreender as contradições da realidade e a buscar saídas emancipatórias.

Fonte: Elaboração própria

Essa tabela não pretende encerrar o debate, mas oferecer um referencial mínimo para distinguir propostas verdadeiramente críticas daquelas que apenas incorporam termos como "mídia", "digital" e "inovação" de forma superficial.

A educação midiática crítica é, antes de tudo, uma pedagogia da lucidez e da recusa, lucidez diante dos mecanismos de manipulação, e recusa da adaptação conformista à ordem digital vigente.

8.4 - EDUCAÇÃO MIDIÁTICA CRÍTICA PARA COMBATER A DESINFORMAÇÃO SISTEMICA

Como vimos ao longo dos capítulos, a desinformação sistêmica é um fenômeno estrutural, não acidental. Ela opera como engrenagem funcional de um ecossistema informacional regido pelo capitalismo de vigilância, pela lógica do engajamento e por arquiteturas algorítmicas que favorecem o sensacionalismo, a polarização e a manipulação emocional.

Seus impactos corroem as bases do debate público, enfraquecem a democracia e reconfiguram a percepção da realidade de forma conveniente aos interesses hegemônicos.

Nesse cenário, a educação midiática crítica emerge como ferramenta estratégica e contra-hegemônica. Não se trata apenas de ensinar a “navegar” ou reconhecer fake news, mas de promover a desnaturalização da experiência digital, a compreensão das lógicas invisíveis que organizam o ambiente informacional e a formação de sujeitos capazes de resistir à manipulação.

Sob a ótica da Teoria Crítica, a desinformação não pode ser compreendida como mera falha técnica ou desvio individual. Trata-se de um produto das estruturas sociais e econômicas que organizam a comunicação como mercadoria e reduzem a informação à lógica da atenção e da rentabilidade.

O domínio algorítmico, a vigilância de dados e a saturação informacional formam um ambiente que desabilita o pensamento reflexivo e favorece respostas automáticas, afetivas e fragmentadas.

Educar criticamente, portanto, é desarticular esse ciclo. É revelar que a desinformação não prospera por ignorância, mas por uma racionalidade danificada, moldada por processos de semiformação (Adorno, 2010) e alienação tecnológica (Marcuse).

A adesão a discursos manipuladores não resulta apenas de viés de confirmação ou baixa escolaridade, mas da experiência subjetiva precarizada por um mundo social que bloqueia a autonomia crítica (Adorno).

Portanto, uma política de educação midiática crítica deve capacitar os cidadãos a não apenas detectar desinformação, mas compreender as lógicas de extração de

valor por meio da manipulação do engajamento e da produção de bolhas epistêmicas.

A desinformação enfraquece a democracia ao manipular o debate público (Lazer et al., 2018), criando bolhas informacionais que reforçam preconceitos e dificultam o pensamento crítico, além de ser instrumentalizada por governos autoritários e grandes corporações para controlar narrativas.

Nesse sentido, a educação midiática crítica precisa ser um instrumento de fortalecimento da democracia, permitindo que os cidadãos reconheçam e resistam a estratégias de manipulação informacional.

A pergunta-chave que emerge desse cenário é: a quem interessa uma população que não sabe analisar criticamente a mídia? A precarização da educação midiática não é apenas uma falha técnica ou organizacional, mas uma consequência de um modelo político e econômico que se beneficia da manutenção de um público desinformado e vulnerável à manipulação discursiva.

Essa questão é essencial para compreender as razões pelas quais políticas públicas voltadas à educação midiática encontram resistência ou são implementadas de maneira superficial.

A democratização da informação pressupõe um processo contínuo de reflexão crítica sobre os meios de comunicação, as plataformas digitais e os atores que moldam a circulação de conhecimento.

Adorno e Horkheimer (1985), alertaram sobre os perigos da racionalidade instrumental e da indústria cultural, demonstrando como o progresso tecnológico pode ser apropriado para perpetuar dinâmicas de dominação.

No contexto atual, marcado pela lógica comercial das plataformas digitais, a desinformação se tornou uma consequência direta de algoritmos projetados para maximizar engajamento em detrimento da veracidade. Esses sistemas priorizam conteúdos polarizadores, aumentando o alcance de informações falsas enquanto alimentam ciclos de desinformação que reforçam divisões sociais e políticas.

Para combater essas dinâmicas, a educação midiática crítica precisa transcender uma abordagem instrumental, promovendo uma análise crítica das relações entre tecnologia, economia e política. Um dos elementos centrais dessa abordagem é o desenvolvimento do pensamento crítico, que capacita os indivíduos

a avaliar a confiabilidade das informações, identificar vieses e reconhecer as intenções por trás das narrativas midiáticas.

Adorno e Horkheimer (1985) argumentam que uma crítica reflexiva é essencial para romper com os padrões de dominação impostos pela indústria cultural, permitindo aos indivíduos resistir à manipulação promovida pelos sistemas de desinformação. Redes de bots, deepfakes e algoritmos desempenham papéis cruciais na amplificação de informações falsas, e a conscientização sobre essas estruturas permite que os cidadãos compreendam como os sistemas tecnológicos operam para influenciar comportamentos.

Benjamin (2012) observa que a reprodução técnica altera a forma como o público interage com as imagens e informações, promovendo o que ele chama de *percepção distraída*. No cinema e na fotografia, por exemplo, os espectadores são impactados de maneira passiva, sem necessariamente refletirem sobre o conteúdo que estão consumindo. Esse fenômeno é exacerbado pelas redes sociais e pelas novas formas de consumo digital, que priorizam velocidade e volume de informação em detrimento da reflexão crítica.

Além disso, a proliferação de deepfakes, clickbaits e narrativas virais não apenas contamina a esfera pública, mas reconfigura a própria noção de verdade. A educação crítica, nesse contexto, deve capacitar para resistir a esse regime de simulação.

Ao mesmo tempo, como argumenta Zuboff, o capitalismo de vigilância transforma a coleta de dados em ferramenta de engenharia comportamental. A desinformação, assim, não é uma anomalia: é lucrativa.

Combater esse sistema exige muito mais do que checar fatos; exige compreender os modelos de negócios, os fluxos de poder e os interesses que moldam o que é visível, invisível e valorizado.

E mais, essa dinâmica se manifesta de diferentes maneiras no ecossistema da desinformação:

- Consumo rápido e redução do pensamento crítico: o formato das redes sociais favorece o consumo fragmentado da informação. Estudos indicam que usuários frequentemente leem apenas manchetes antes de compartilhar

conteúdos (Vosoughi, Roy & Aral, 2018), reforçando a disseminação de informações falsas sem análise crítica.

- Criação de bolhas informacionais: o funcionamento algorítmico das plataformas cria um ambiente no qual os usuários são expostos apenas a conteúdos que reforçam suas crenças pré-existentes, o que limita a diversidade de perspectivas e dificulta o confronto com informações divergentes (Pariser, 2011). A falta de exposição a discursos alternativos contribui para a radicalização e a cristalização de visões de mundo baseadas em desinformação.
- Manipulação cognitiva e narrativas enganosas: como observa McLuhan (1964), o meio condiciona a forma como a mensagem é recebida e interpretada. No caso das redes sociais, a estética da informação – desde o uso de imagens impactantes até a linguagem emocional das manchetes – molda o engajamento do usuário e reduz sua capacidade de discernir entre conteúdos legítimos e manipulados.

A educação midiática crítica precisa, portanto, incorporar o ensino de leitura crítica não apenas dos conteúdos midiáticos, mas também dos formatos e plataformas que moldam sua recepção. Isso significa questionar os efeitos da automação algorítmica e desenvolver estratégias pedagógicas que incentivem uma interação ativa e reflexiva com a informação.

Técnicas de verificação de fatos e checagem de informações são ferramentas essenciais para capacitar os cidadãos a mitigar a disseminação de desinformação. No entanto, como Marcuse (1964) alerta, práticas de checagem isoladas podem ser insuficientes se não acompanhadas de uma crítica estrutural.

Isso porque a desinformação é alimentada por interesses corporativos que utilizam a coleta e a monetização de dados para moldar o consumo de informações. Nesse sentido, a educação midiática deve explorar as interseções entre capitalismo de vigilância e desinformação, conscientizando os cidadãos sobre como seus dados pessoais são utilizados para criar narrativas manipuladoras.

Mais do que ferramentas técnicas de correção, a educação midiática precisa ser um processo de desvelamento: uma formação voltada à compreensão crítica das

infraestruturas que operam invisivelmente para sustentar os fluxos informacionais contemporâneos.

Isso implica revelar que os dados pessoais não são apenas insumos para publicidade, mas recursos explorados para prever e induzir comportamentos, moldando a esfera pública de forma personalizada e opaca.

Zuboff (2020), ao denunciar o regime do capitalismo de vigilância, mostra que estamos diante de uma nova forma de poder que não opera apenas pela censura ou supressão da informação, mas pela criação de um mundo informacional sob medida, guiado por algoritmos que organizam o visível e o invisível com base em objetivos comerciais.

A consequência é uma arquitetura da desinformação silenciosa, na qual a própria estrutura do ambiente informacional, seus filtros, padrões de recomendação, modelos de engajamento, orienta as percepções sem que o sujeito perceba sua captura.

Por isso, uma educação midiática crítica deve incluir o letramento sobre os mecanismos de extração e exploração de dados, os modelos preditivos que informam o funcionamento das plataformas, e os efeitos sociais dessa engenharia comportamental.

Não se trata apenas de alertar para a vigilância, mas de despertar para as transformações que ela impõe à própria noção de liberdade, agência e verdade.

Nesse sentido, como adverte Habermas (1984), a legitimidade da comunicação democrática depende da transparência das condições que estruturam o discurso.

Quando essas condições são mediadas por sistemas que operam com lógicas de opacidade, personalização e manipulação algorítmica, o espaço público se vê colonizado, substituindo o debate racional pela circulação automatizada de afetos, imagens e desinformação.

E é justamente contra essa colonização da esfera pública que a educação midiática crítica precisa se posicionar: como prática formativa que não apenas alfabetiza, mas emancipa; que não apenas ensina técnicas, mas revela estruturas; que não apenas adapta ao digital, mas forma para resistir à sua lógica dominante.

A cidadania digital responsável é um componente indispensável da educação midiática crítica. No entanto, ela não pode se restringir à promoção de

comportamentos éticos individuais, como evitar o compartilhamento de informações falsas, respeitar a privacidade e cultivar uma conduta respeitosa nas redes.

Esses gestos, embora importantes, tornam-se insuficientes quando descolados de uma crítica às estruturas que produzem sistematicamente a desinformação e moldam a subjetividade sob a lógica do capital informacional.

Outro ponto relevante foi a exploração de dados pelo Facebook e pela Cambridge Analytica que ilustra como as grandes plataformas digitais se tornaram atores centrais na disseminação de desinformação e na manipulação política contemporânea. Segundo Lazer et al. (2018), a desinformação não apenas influencia eleições, mas compromete os fundamentos da democracia ao distorcer o debate público e fragilizar a confiança nas instituições.

A utilização de perfis psicográficos para microdirecionamento de propaganda eleitoral reflete um modelo de comunicação política baseado na personalização da manipulação, que se distancia dos ideais habermasianos de uma esfera pública pautada na transparência e no debate racional (Habermas, 1984).

Ao invés de um espaço de deliberação coletiva, o ambiente digital se fragmenta em múltiplas bolhas informacionais, nas quais os cidadãos são expostos apenas a mensagens compatíveis com suas crenças prévias, reforçando processos de polarização e radicalização política (Pariser, 2011).

Adorno e Horkheimer (1985) alertaram para os riscos de uma educação que se limite a ajustar os indivíduos às exigências do sistema, sem problematizá-lo. Quando isso ocorre, a formação se converte em mecanismo de reprodução da ordem vigente. A cidadania digital, nesse sentido, corre o risco de se tornar apenas mais um produto da semiformação (Adorno).

Essa semiformação é inseparável da vida danificada (Adorno), uma denúncia da precariedade existencial vivida por sujeitos formados sob condições de alienação, repetição e submissão. A sociedade administrada, ao padronizar a experiência e mercantilizar a informação, incapacita o sujeito para o julgamento crítico.

Assim, o cidadão digital não apenas consome conteúdos, mas o faz de modo distraído, moldado por interfaces projetadas para captar atenção e reforçar automatismos afetivos, um quadro que favorece, de forma estrutural, a adesão à desinformação.

Por isso, a educação midiática crítica deve se posicionar contra o determinismo tecnológico e contra a ideia de que os meios digitais evoluem de forma neutra.

Como argumentam Adorno, Horkheimer e Marcuse, as tecnologias são desenvolvidas e aplicadas conforme interesses políticos e econômicos que visam manter estruturas de dominação. A lógica algorítmica, os mecanismos de vigilância e os modelos de monetização informacional não são dados naturais, mas construções técnicas a serviço do controle e da maximização de lucro.

Diante da complexidade da desinformação sistêmica, fica evidente que apenas uma educação midiática crítica, ancorada na Teoria Crítica, pode oferecer uma resposta à altura dos desafios do presente.

Ao invés de se limitar à correção técnica de informações falsas, essa abordagem exige uma reconstrução do próprio processo formativo: desvelar as infraestruturas invisíveis da comunicação digital, questionar os sistemas de poder que moldam a circulação da informação e recuperar as condições para o exercício da autonomia crítica.

A desinformação não é uma anomalia nem um acidente cognitivo individual, mas uma expressão coerente de um sistema que lucra com o engajamento automático, a distração contínua e a manipulação simbólica. Combatê-la exige, portanto, muito mais do que ensinar a “usar bem” as mídias; exige formar sujeitos capazes de compreender as lógicas que estruturam o espaço digital e resistir a elas de maneira consciente, coletiva e politicamente situada.

Nesse sentido, a educação midiática crítica se revela não como um apêndice opcional do currículo, mas como uma condição formativa essencial para qualquer projeto de democracia substantiva no século XXI.

Ela nos chama a romper com a lógica da semiformação, a enfrentar a vida danificada e a reabilitar o pensamento dialético em meio à avalanche de dados, imagens e narrativas que compõem o ambiente informacional contemporâneo.

Na sequência, voltamo-nos para o contexto brasileiro, buscando entender como essas premissas podem se traduzir em práticas concretas, sensíveis às desigualdades estruturais e às urgências sociais do país.

8.5 UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO MIDIÁTICA CRÍTICA PARA O BRASIL

Diante dos desafios estruturais impostos pela desinformação sistêmica, torna-se urgente pensar em uma proposta de educação midiática crítica que seja aplicável ao contexto brasileiro.

Reconhecemos a existência de iniciativas públicas recentes e investimentos significativos em educação digital e midiática no país, no entanto o Brasil vive um cenário marcado por profundas desigualdades socioeconômicas, por lacunas históricas na formação crítica da população e por uma crescente instrumentalização da informação para fins políticos, econômicos e ideológicos. Ao mesmo tempo, é também um país com enorme diversidade cultural, inventividade pedagógica e potencial de mobilização comunitária.

A União Europeia avança na regulamentação das plataformas digitais e na promoção da transparência algorítmica, mas ainda enfrenta desafios estruturais devido à influência das grandes corporações tecnológicas.

O modelo educacional finlandês se destaca por inserir a educação midiática desde os primeiros anos escolares, permitindo que os alunos desenvolvam desde cedo um olhar crítico sobre a informação. No entanto, seu viés mais pragmático pode mascarar a influência das grandes plataformas digitais e sua relação com os interesses econômicos que moldam a circulação da informação.

Já no Reino Unido, o ensino crítico da mídia está presente no currículo, mas tende a se concentrar na análise de conteúdos midiáticos sem aprofundar a reflexão sobre as dinâmicas de poder que estruturam a indústria digital.

No Brasil, a educação midiática ainda está fragmentada e dependente de iniciativas isoladas. A ausência de um programa estruturado limita a capacidade dos alunos de compreenderem os mecanismos de manipulação da informação, tornando-os mais suscetíveis às estratégias discursivas da indústria cultural e do capitalismo de vigilância.

A falta de formação docente adequada e a ausência de currículos que incluam uma abordagem crítica sobre os meios de comunicação contribuem para esse cenário.

Neste subcapítulo, buscamos apresentar caminhos possíveis para uma educação midiática crítica que considere as especificidades brasileiras, como a fragilidade da infraestrutura educacional em muitas regiões, o avanço das redes sociais como principal fonte de informação, a ausência de políticas públicas estruturadas e a hegemonia das grandes plataformas digitais na formação da opinião pública.

Partimos do pressuposto de que não basta importar modelos estrangeiros ou adotar soluções tecnocráticas descoladas da realidade nacional. É necessário construir uma proposta enraizada nas condições concretas do país, que articule saberes populares, práticas pedagógicas emancipatórias e uma crítica radical às estruturas de poder que sustentam o ecossistema informacional contemporâneo.

O que se propõe aqui não é um manual fechado, mas um horizonte ético-político de ação formativa: uma educação midiática crítica, situada e transformadora, capaz de resistir às lógicas da desinformação e de fortalecer a democracia brasileira.

É preciso reforçar que, as políticas de educação midiática, devem ir além da mera capacitação técnica e promover um processo reflexivo que permita aos cidadãos compreender e questionar criticamente o papel das tecnologias na sociedade. O ambiente digital contemporâneo é caracterizado por um conjunto de relações de poder que determinam a produção, a circulação e o consumo da informação.

Apesar de representarem avanços significativos no reconhecimento institucional da educação midiática e digital como componentes essenciais da formação cidadã, os documentos brasileiros analisados, BNCC, BNCC Computação, PNED e Estratégia Brasileira de Educação Midiática, apresentam limitações estruturais e operacionais que comprometem sua efetividade no combate à desinformação.

A primeira limitação refere-se à ausência de integração sistêmica entre as políticas: cada documento foi elaborado por diferentes órgãos e em momentos distintos, resultando em sobreposição conceitual e falta de articulação entre diretrizes curriculares, políticas de formação docente e estratégias de implementação.

Outro desafio relevante é o caráter predominantemente normativo e prescritivo das propostas. Embora os documentos definam competências e orientações pedagógicas, não estabelecem mecanismos concretos de acompanhamento, avaliação e financiamento, o que dificulta sua aplicação de forma equitativa nas redes de ensino.

Soma-se a isso a desigualdade de infraestrutura tecnológica entre as escolas brasileiras, que limita o acesso a recursos digitais e inviabiliza a prática de uma educação midiática crítica em contextos socialmente vulneráveis.

A formação docente constitui uma terceira limitação central. A implementação das diretrizes previstas na BNCC Computação, na PNED e na Estratégia Brasileira de Educação Midiática requer educadores preparados para trabalhar com o pensamento crítico, a verificação de informações e a ética digital. No entanto, a ausência de programas continuados e sistemáticos de capacitação restringe o potencial transformador dessas políticas.

Por fim, a falta de transversalidade efetiva entre educação e comunicação ainda impede que a educação midiática seja consolidada como eixo estruturante da formação cidadã.

O combate à desinformação continua a depender, em grande parte, de iniciativas isoladas, projetos pontuais ou parcerias externas, sem que haja uma integração orgânica entre currículo, práticas pedagógicas e políticas públicas.

Assim, as limitações observadas indicam que, embora exista um arcabouço normativo robusto, sua materialização prática ainda enfrenta obstáculos de ordem política, institucional e pedagógica, que precisam ser superados para que a educação midiática crítica se consolide como política de Estado e instrumento efetivo de enfrentamento à desinformação sistêmica (BRASIL, 2017; BRASIL, 2022; BRASIL, 2023).

Diante dessas limitações, torna-se evidente que os documentos normativos brasileiros, embora representem avanços na institucionalização da educação digital e midiática, ainda carecem de uma base epistemológica crítica que ultrapasse a dimensão técnica da alfabetização digital.

A abordagem predominante, centrada em competências operacionais e no uso funcional das tecnologias, tende a reproduzir uma lógica instrumental e tecnocrática, que pouco contribui para o questionamento das estruturas de poder e

dos mecanismos de manipulação informacional que sustentam a desinformação sistêmica.

Nesse contexto, a educação midiática não pode se restringir a um instrumentalismo tecnocrático, mas deve promover uma formação crítica que transcenda o determinismo tecnológico e revele as estruturas políticas e econômicas subjacentes às plataformas digitais.

Adorno e Horkheimer (1985) demonstram como a racionalidade instrumental transforma a tecnologia em um meio de dominação social, onde o conhecimento técnico se dissocia da reflexão crítica, tornando-se uma ferramenta de controle em vez de um instrumento de emancipação.

A lógica do mercado digital reproduz esse mecanismo ao converter a informação em mercadoria, sujeitando-a a dinâmicas de rentabilidade e extração de dados, em vez de garantir o acesso democrático ao conhecimento.

Dessa forma, uma educação midiática que não problematize as interseções entre o conhecimento e o capital corre o risco de reforçar uma cidadania passiva e conformista, que se adapta às condições impostas pelas plataformas sem questionar sua lógica estrutural.

A educação midiática precisa, portanto, romper com essa visão reducionista e assumir uma abordagem política, que inclua a compreensão das dinâmicas do capitalismo de vigilância. O modelo econômico das plataformas se baseia na coleta massiva de dados pessoais e na predição comportamental, explorando o uso da tecnologia para ampliar o controle sobre a subjetividade dos indivíduos.

Como alerta Marcuse (1964), a tecnologia moderna não apenas aprimora formas tradicionais de dominação, mas as torna mais sutis e eficazes, naturalizando mecanismos de vigilância e conformismo social. Assim, políticas públicas de educação midiática devem incluir um letramento algorítmico crítico, que ensine os cidadãos a reconhecerem os processos de coleta, processamento e monetização de dados, assim como seus impactos sobre a autonomia e a privacidade.

Uma proposta de política pública para a educação midiática no Brasil, fundamentada na crítica à racionalidade instrumental, deve, portanto, priorizar a formação de uma consciência crítica que vá além da mera apropriação técnica das ferramentas digitais.

Isso implica a incorporação de uma abordagem transversal no currículo escolar, que aborde os efeitos do capitalismo de vigilância, a concentração do poder midiático, a regulação das plataformas digitais e as dinâmicas de exclusão informacional.

Para garantir que essa abordagem tenha um impacto efetivo, algumas diretrizes são fundamentais:

1. Desconstrução da neutralidade tecnológica: Capacitar os cidadãos a questionar as implicações sociais e políticas da tecnologia, compreendendo-a como uma construção histórica e social que reflete interesses e relações de poder.
2. Letramento algorítmico crítico: Ensinar os indivíduos a compreenderem os sistemas algorítmicos que moldam suas experiências digitais e a desafiar sua opacidade, problematizando a falta de transparência e os efeitos dessas lógicas sobre a democracia.
3. Promoção de reflexão ética: Fomentar o debate sobre os impactos éticos da tecnologia, abordando questões como coleta de dados, vigilância digital, privacidade e manipulação informacional.
4. Cultura crítica e participativa: Incentivar a produção de conteúdo midiático que questione narrativas hegemônicas, promovendo diversidade e inclusão e fortalecendo a participação cidadã no espaço digital.
5. Análise das estruturas de poder: Explorar de forma sistemática as dinâmicas políticas e econômicas que regulam o acesso, a produção e a circulação da informação, permitindo que os cidadãos compreendam os interesses e atores que moldam o ecossistema midiático.
6. Superação da racionalidade instrumental: Garantir que a educação midiática não se limite ao ensino do uso técnico das tecnologias, mas também estimule a problematização dos interesses corporativos e políticos que estruturam as plataformas digitais.
7. Crítica ao capitalismo de vigilância: Incluir no currículo a análise dos modelos de monetização de dados, explicando como a coleta massiva de informações pessoais impacta a autonomia dos cidadãos e reforça estruturas de controle social.

8. Combate estrutural à desinformação: Substituir abordagens reativas, centradas na verificação de fatos, por uma perspectiva estrutural, que investigue as condições econômicas e políticas que sustentam a disseminação da desinformação.
9. Inclusão e diversidade: Desenvolver estratégias para garantir que a educação midiática leve em consideração as desigualdades de acesso e promova o fortalecimento de múltiplas perspectivas e experiências.
10. Autonomia na produção e consumo midiático: Capacitar os indivíduos não apenas como consumidores, mas como produtores de conhecimento independente, permitindo que desafiem as narrativas dominantes e participem ativamente do debate público.

Sob a ótica da Teoria Crítica, a educação midiática deve atuar como um mecanismo de resistência ao controle tecnológico e à exploração econômica dos dados, promovendo uma cidadania digital ativa e emancipatória.

A superação da lógica tecnicista e a adoção de uma abordagem estrutural são passos essenciais para garantir que a educação midiática não reforce os mecanismos de dominação existentes, mas contribua para a construção de uma sociedade mais equitativa, democrática e reflexiva.

Por isso, torna-se urgente consolidar uma proposta de educação midiática crítica que transcenda o tecnicismo e atue como ferramenta de resistência, emancipação e reconstrução democrática.

Para isso, apresentamos a seguir os eixos formativos que fundamentam essa proposta. Eles foram concebidos à luz da Teoria Crítica e visam articular análise estrutural, consciência política e formação cidadã, oferecendo caminhos concretos para que a educação midiática se consolide como prática contra-hegemônica capaz de enfrentar, de forma sistemática, os mecanismos que sustentam a desinformação sistêmica no Brasil.

Tabela 13: Eixos Formativos da Educação Midiática Crítica¹³

¹³ Os eixos formativos aqui apresentados sintetizam os fundamentos da proposta de educação midiática crítica desenvolvida nesta tese. Eles articulam referências da Teoria Crítica com os desafios contemporâneos da desinformação sistêmica, estruturando princípios pedagógicos voltados à formação ética, dialética e emancipadora dos sujeitos frente à lógica do capitalismo de vigilância e às arquiteturas de manipulação digital.

Nº	Eixo Formativo	Descrição
1	Desconstrução da neutralidade tecnológica	Mostrar que as tecnologias não são neutras, mas refletem escolhas políticas, sociais e econômicas.
2	Letramento algorítmico crítico	Ensinar como algoritmos moldam o acesso à informação, influenciam percepções e reproduzem desigualdades.
3	Promoção de reflexão ética	Estimular a consciência crítica sobre os impactos sociais, políticos e morais da ação informacional.
4	Cultura crítica e participativa	Incentivar a criação de conteúdos contra-hegemônicos e o engajamento cidadão no espaço digital.
5	Análise das estruturas de poder	Explorar as relações entre mídia, capital, política e dominação na organização da comunicação.
6	Superação da racionalidade instrumental	Ir além do ensino técnico, estimulando o pensamento crítico, dialético e emancipador.

7	Crítica ao capitalismo de vigilância	Compreender como dados pessoais são explorados para manipular subjetividades e comportamentos.
8	Combate estrutural à desinformação	Enfrentar as causas sistêmicas da desinformação, indo além das respostas pontuais.
9	Inclusão e diversidade	Considerar as desigualdades de acesso e representar vozes múltiplas e marginalizadas.
10	Formação para a autonomia midiática	Capacitar os sujeitos para produzir, analisar e resistir criticamente à lógica dominante das mídias.

Fonte: Elaboração própria

Após a apresentação dos eixos formativos centrais da proposta de educação midiática crítica, é preciso aprofundar o modo como cada um deles contribui para o enfrentamento estrutural da desinformação, articulando teoria e prática pedagógica a partir da perspectiva da Teoria Crítica.

O primeiro eixo, a desconstrução da neutralidade tecnológica, parte da premissa de que a tecnologia não é um artefato neutro, mas um produto histórico e político. Conforme Adorno e Horkheimer (1985), a racionalidade instrumental transforma o conhecimento técnico em um meio de dominação. Nesse sentido, a educação midiática crítica precisa capacitar os sujeitos a compreender que algoritmos, plataformas e infraestruturas digitais são moldados por interesses corporativos e estatais. Superar o fetichismo tecnológico é, portanto, o primeiro passo para desnaturalizar as promessas ideológicas do progresso digital.

O segundo eixo, letramento algorítmico crítico, amplia essa perspectiva ao propor que os estudantes analisem o funcionamento dos algoritmos e suas

implicações na organização do visível. Não basta saber que o conteúdo é filtrado por sistemas automatizados; é preciso entender como esses sistemas são orientados para maximizar engajamento e lucro, muitas vezes à custa da veracidade e da diversidade informacional. Isso exige um letramento que vá além do domínio técnico, e que revele a arquitetura do poder inscrita nas plataformas.

A promoção de reflexão ética, terceiro eixo, dialoga diretamente com a crítica adorniana à alienação moral promovida pela sociedade administrada. Uma educação midiática verdadeiramente crítica deve resgatar a dimensão ética do agir comunicacional, estimulando nos sujeitos a consciência de que a circulação de informações implica responsabilidade social. A ética, nesse caso, não é um código de conduta universal, mas um processo de deliberação crítica sobre os efeitos sociais da informação, quem se beneficia, quem é silenciado, que narrativas são reforçadas.

O quarto eixo, cultura crítica e participativa, procura romper com a lógica passiva do consumo cultural. Para Adorno, a indústria cultural transforma os sujeitos em consumidores dóceis e repetitivos. Em oposição, uma educação midiática crítica deve incentivar a produção contra-hegemônica, a criação de conteúdos que questionem as narrativas estabelecidas e visibilizem vozes marginalizadas. Formar produtores críticos é uma forma de reverter a lógica unidirecional da comunicação e fomentar uma esfera pública mais plural.

No quinto eixo, análise das estruturas de poder, a proposta é inserir a mídia no centro da crítica social, conectando seus mecanismos às estruturas políticas e econômicas que organizam a sociedade. A educação não pode tratar as plataformas como ferramentas neutras; deve explicitar as conexões entre mídia, capital e dominação, revelando como a circulação da informação está profundamente imbricada com o poder.

Superar a racionalidade instrumental, eixo seis, é um dos grandes desafios da formação contemporânea. Trata-se de resgatar a crítica como prática de emancipação, e não como técnica de adaptação. Como apontam Adorno e Horkheimer, quando a razão se reduz à funcionalidade, ela abandona seu potencial emancipador. A educação midiática crítica precisa, portanto, cultivar formas de pensamento que escapem à lógica do desempenho e da eficiência, reabilitando a reflexão, a dúvida e o pensamento dialético.

O sétimo eixo, crítica ao capitalismo de vigilância, responde diretamente às dinâmicas contemporâneas de exploração dos dados e da subjetividade. Zuboff (2019) mostra que as plataformas digitais operam como mecanismos de extração e predição, moldando comportamentos e desejos. Ensinar os sujeitos a reconhecer como seus dados são coletados, classificados e monetizados é parte central de uma formação crítica que visa recuperar a autonomia individual e coletiva diante dos regimes de controle invisível.

O oitavo eixo, combate estrutural à desinformação, exige que a educação abandone respostas reativas, como as simples checagens factuais, e enfrente os fundamentos econômicos e políticos da desinformação sistêmica. Isso significa investigar as motivações que sustentam a produção e disseminação de conteúdos manipulativos, bem como os atores e plataformas que lucram com a fragmentação do discurso público.

Incluir a diversidade e reduzir as desigualdades de acesso, como propõe o nono eixo, é reconhecer que a desinformação não afeta todos da mesma maneira. Os mais vulneráveis socialmente são também os mais vulneráveis informacionalmente. Uma proposta crítica para o Brasil, país marcado por assimetrias históricas de classe, raça e território, deve garantir acesso, infraestrutura e metodologias culturalmente situadas.

Por fim, o décimo eixo, formação para a autonomia midiática, é o horizonte emancipador da proposta. Inspirada na pedagogia negativa de Adorno, essa formação não busca ajustar o sujeito ao mundo digital, mas capacitá-lo a recusá-lo, reimaginá-lo e transformá-lo. Produzir, interpretar e questionar a mídia de forma ativa é recusar a posição passiva de consumidor e reivindicar a posição de agente crítico no espaço público.

Ao reunir esses dez eixos, a proposta de educação midiática crítica apresentada aqui não apenas responde aos desafios da desinformação sistêmica, mas também atua como um projeto político e formativo capaz de reverter os processos de semiformação e de vida danificada que marcam a experiência contemporânea. Trata-se, em última instância, de disputar o presente e o futuro da democracia.

Para que a proposta de educação midiática crítica seja efetivamente aplicável ao Brasil, é fundamental considerar as condições materiais e simbólicas que estruturam a realidade educacional e comunicacional do país.

Não basta importar modelos prontos ou replicar experiências internacionais sem uma análise contextualizada das desigualdades históricas, da precarização das políticas públicas e da lógica da concentração midiática nacional. O desafio não é apenas pedagógico, mas profundamente político.

O Brasil é marcado por profundas desigualdades regionais e socioeconômicas, com déficits históricos de infraestrutura escolar, acesso desigual à internet e uma enorme disparidade no nível de letramento digital da população. Além disso, a lógica da semiformação (Adorno) se manifesta de maneira aguda, refletida tanto na baixa capacidade de leitura crítica quanto na disseminação massiva de conteúdos manipuladores, sobretudo via aplicativos de mensagens e redes sociais.

Essa precariedade formativa não é fruto do acaso, mas de um projeto histórico de manutenção das hierarquias sociais e da limitação da autonomia crítica das classes populares.

Nesse sentido, aplicar uma proposta de educação midiática crítica no Brasil requer políticas públicas intersetoriais, que articulem educação, cultura, ciência e comunicação, com ênfase em formação docente continuada, inclusão digital com justiça social, e valorização da diversidade cultural e epistemológica brasileira.

É necessário fomentar espaços de aprendizagem que se conectem com as realidades locais, quilombolas, indígenas, periféricas, rurais, incorporando saberes plurais e promovendo a participação cidadã.

Além disso, a proposta precisa dialogar com a realidade das redes de ensino públicas, que são as mais vulneráveis à escassez de recursos. Isso implica adaptar os eixos formativos a materiais acessíveis, metodologias participativas e abordagens que combinem práticas digitais com discussões presenciais.

É preciso levar em conta a precarização do trabalho docente, oferecendo suporte técnico, pedagógico e político para que os professores possam ser agentes de transformação e não apenas reprodutores de competências operacionais.

Por fim, a educação midiática crítica só será viável no Brasil se for concebida como parte de um projeto maior de formação para a cidadania emancipatória, alinhada aos princípios da justiça social, da equidade e da pluralidade cultural. Isso

exige investimento público consistente, vontade política e o reconhecimento de que combater a desinformação sistêmica não é uma questão de doutrinação, mas de fortalecimento democrático.

O Brasil precisa, mais do que nunca, de sujeitos críticos capazes de resistir à manipulação, reivindicar o direito à informação e reconstruir o espaço público como território do dissenso, da escuta e da transformação.

Portanto, enfrentar a desinformação sistêmica no Brasil requer mais do que boas intenções pedagógicas: exige a construção de uma política pública robusta, articulada e financeiramente viável, que reconheça a educação midiática crítica como direito e como estratégia de emancipação coletiva.

Não se trata de oferecer mais um módulo técnico ou um recurso digital, mas de instituir um projeto formativo capaz de questionar as estruturas que sustentam a desigualdade informacional e a alienação digital.

Para isso, é indispensável investir em mecanismos permanentes de financiamento, articulação intergovernamental e integração curricular, garantindo que essa proposta não permaneça como utopia, mas se concretize como política pública estruturante, voltada à justiça cognitiva, à soberania informacional e ao fortalecimento democrático.

8.6 FINANCIAMENTO PARA POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

O financiamento de políticas públicas no Brasil é uma questão central para a implementação efetiva de iniciativas que promovam o desenvolvimento social e reduzam desigualdades regionais. Diversos mecanismos foram criados para assegurar a alocação de recursos em áreas estratégicas, como educação e assistência social, com base em normas constitucionais, instrumentos legais e arranjos institucionais. (Lotta, 2019).

Um dos principais instrumentos utilizados é a vinculação de recursos, que garante percentuais mínimos da arrecadação de impostos para áreas prioritárias. Desde a Constituição de 1934, mecanismos de vinculação têm sido utilizados para proteger o financiamento de setores como a educação. Atualmente, a Constituição Federal estabelece que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios

destinem percentuais mínimos de suas receitas para a manutenção e o desenvolvimento do ensino. Essa regra é fundamental para garantir previsibilidade orçamentária e evitar cortes discricionários em áreas essenciais (Lotta, 2019).

Além disso, fundos específicos, como o Fundef (1996) e o Fundeb (2006), foram criados para fortalecer o financiamento da educação básica. O Fundeb, sucessor do Fundef, ampliou o alcance dos recursos para toda a educação básica, incorporando novas fontes de receita, como o IPVA e o ITCMD, e estabelecendo um valor mínimo por aluno. A União complementa os recursos dos estados e municípios que não conseguem atingir o padrão mínimo, promovendo maior equidade na distribuição de recursos entre as diferentes regiões do país (Lotta, 2019).

Outro mecanismo importante é o papel redistributivo da União, que realiza transferências intergovernamentais para equalizar as oportunidades educacionais e garantir um padrão mínimo de qualidade. Essas transferências utilizam regras universais e impessoais, eliminando negociações caso a caso e conferindo maior credibilidade e previsibilidade ao processo. A transparência no uso dos recursos é reforçada por instrumentos como fundos contábeis e a exigência de contrapartidas municipais (Lotta, 2019).

Nos modelos de financiamento de sistemas como o SUS (Sistema Único de Saúde) e o SUAS (Sistema Único de Assistência Social), destaca-se o uso de indicadores de gestão para condicionar os repasses financeiros. O Indicador de Gestão Descentralizada (IGD-SUAS), por exemplo, avalia o desempenho dos municípios na implementação de políticas de assistência social, garantindo que os recursos sejam alocados de forma a induzir padrões mínimos de uniformidade e qualidade (Lotta, 2019).

O cofinanciamento entre os diferentes níveis de governo também desempenha um papel relevante, promovendo a cooperação entre União, estados e municípios. Essa articulação é essencial para viabilizar políticas públicas em um país de dimensões continentais e com desigualdades regionais marcantes. Além disso, a utilização de transferências condicionadas, como aquelas vinculadas à oferta de programas educacionais, ajuda a garantir que os recursos sejam efetivamente aplicados nas finalidades previstas (Lotta, 2019).

Embora existam mecanismos de financiamento, desafios significativos permanecem. O financiamento da educação midiática na União Europeia destaca-se

pela utilização de fundos como o Erasmus+, o Europa Criativa e o Mecanismo de Recuperação e Resiliência (RRF), que disponibiliza 723 bilhões de euros para investimentos em transformação digital, incluindo educação midiática.

Essa infraestrutura promove o desenvolvimento de capacidades e a cooperação transnacional, utilizando mecanismos como o Método Aberto de Coordenação (OMC) para conectar países com necessidades semelhantes. Os Estados-Membros também complementam o financiamento com despesas públicas em educação e fundos especiais para iniciativas específicas, reforçando parcerias e consórcios voltados à educação midiática (COMISSÃO EUROPEIA, 2023).

A Comissão Europeia apoia os Estados-Membros no desenvolvimento de planos de educação digital por meio de estruturas e ferramentas que avaliam progressos e identificam necessidades. Exemplos incluem projetos financiados pela UE, como o Up to University, na Hungria, que capacita professores em competências digitais. Além disso, legislações como o Regulamento Geral de Proteção de Dados (RGPD), o Ato de Serviços Digitais e o Ato de Inteligência Artificial promovem equidade e transparência no ambiente digital, criando um terreno fértil para iniciativas educativas (COMISSÃO EUROPEIA, 2023).

A adaptação do modelo de financiamento e estrutura da educação midiática da União Europeia ao Brasil exige uma abordagem cuidadosa para respeitar as especificidades do sistema federativo, no modelo europeu, fundos como o Erasmus+ e o Europa Criativa são essenciais para promover iniciativas específicas em educação midiática.

No Brasil, seria necessário criar ou fortalecer fundos vinculados à educação digital e midiática, com recursos provenientes de políticas fiscais e de investimentos privados. Esses fundos poderiam ser direcionados para:

- Projetos regionais que promovam a inclusão digital em áreas vulneráveis.
- Capacitação de professores e formação de multiplicadores.
- Produção e disseminação de materiais educativos, especialmente em formatos digitais.

A criação de fundos nacionais para a educação midiática, inspirados no Mecanismo de Recuperação e Resiliência (RRF) europeu, poderia disponibilizar recursos específicos para transformação digital e educação midiática, com metas claras e mecanismos de avaliação contínua.

Além disso, o modelo finlandês de financiamento para a educação midiática, coordenado pelo Ministério da Educação e Cultura, destaca-se por sua abordagem multissetorial, que integra escolas, bibliotecas e organizações da sociedade civil, além de contar com apoio de recursos europeus para projetos colaborativos. A implementação no Brasil exigiria adaptações às especificidades do sistema federativo e às desigualdades regionais, o que poderia ser feito:

1. Criação de um Fundo Nacional para Educação Midiática: inspirado no Fundeb, o Brasil poderia criar um fundo específico para a educação midiática, gerido pelo Ministério da Educação. Esse fundo poderia destinar recursos para escolas e bibliotecas públicas desenvolverem programas de educação midiática crítica. Esses recursos poderiam ser vinculados ao cumprimento de metas regionais e indicadores de desempenho.
2. Parcerias Multissetoriais: assim como na Finlândia, outros ministérios brasileiros, como o da Saúde e o da Justiça, poderiam financiar iniciativas relacionadas à educação midiática em suas áreas de atuação. Essas parcerias poderiam apoiar campanhas de conscientização e programas educacionais em áreas de vulnerabilidade social.
3. Incentivo a Financiamentos Internacionais: o Brasil pode buscar recursos de organismos internacionais, como a UNESCO para implementar projetos de educação midiática. Participar de redes globais e programas colaborativos poderia fortalecer a integração do país em iniciativas de combate à desinformação.
4. Subsídios para Organizações da Sociedade Civil: seguindo o exemplo do STEA na Finlândia, o Brasil poderia criar mecanismos para subsidiar ONGs e institutos que promovem a educação midiática. Esses subsídios poderiam priorizar regiões de baixa conectividade e grupos vulneráveis.
5. Cofinanciamento entre Governos Locais e Federais: assim como na Finlândia, onde os municípios colaboram no financiamento de iniciativas locais, o Brasil poderia implementar um sistema de cofinanciamento para garantir que recursos federais sejam complementados por estados e municípios, promovendo maior equidade na implementação das políticas.

A implementação de políticas de financiamento para a educação midiática no Brasil é essencial para enfrentar os desafios impostos pela desinformação e pelas desigualdades regionais no acesso às tecnologias digitais. Apesar de o país já contar com mecanismos estruturados em outros setores, como o Fundeb, a adaptação de modelos internacionais, como os da União Europeia e da Finlândia, apresenta-se como uma oportunidade estratégica.

A criação de fundos nacionais específicos, o fortalecimento de parcerias multissetoriais e a integração de recursos internacionais podem garantir a viabilidade financeira de iniciativas de educação midiática, promovendo a inclusão digital e o pensamento crítico. Além disso, a articulação entre governos locais e federais e a priorização de regiões vulneráveis são passos fundamentais para garantir a equidade e a eficácia dessas políticas. Com uma abordagem coordenada e adaptada às particularidades do Brasil, é possível construir uma infraestrutura sustentável para a educação midiática, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes, críticos e preparados para o ambiente digital.

8.7 COORDENAÇÃO E COOPERAÇÃO INTERGOVERNAMENTAL PARA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

A implementação eficaz de políticas de educação midiática no Brasil requer uma coordenação robusta entre os níveis federal, estadual e municipal, adaptada ao sistema federativo e às desigualdades regionais do país.

A ausência de mecanismos integrados e de articulação entre diferentes entes governamentais representa um desafio significativo, agravado pela falta de clareza nas competências e pela disparidade de capacidades administrativas entre municípios. Essa situação frequentemente resulta em esforços fragmentados, dificultando a aplicação homogênea das diretrizes nacionais (Lotta, 2019).

Para superar esses obstáculos, a criação de uma estrutura central de coordenação, como a Coordenação-Geral de Educação Midiática (CGEM), vinculada à Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República, pode servir como

o principal órgão responsável pela articulação de políticas nacionais. Inspirada no modelo finlandês, a CGEM poderia alinhar ações entre ministérios, como o da Educação (MEC) e o da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), promovendo uma abordagem multissetorial para integrar escolas, bibliotecas, empresas de tecnologia e organizações da sociedade civil.

A elaboração de um Plano de Ação Nacional para a Educação Midiática é outra estratégia fundamental. Este plano deve definir metas claras e mensuráveis, priorizando regiões de maior vulnerabilidade social e econômica. Assim como ocorre na União Europeia (UE), a colaboração entre os diferentes níveis de governo e a sociedade civil deve ser incentivada por meio de conselhos regionais e grupos de trabalho multissetoriais, garantindo a inclusão de diversas perspectivas e o alinhamento das políticas às realidades locais.

A experiência da UE, que utiliza o Método Aberto de Coordenação (OMC) para alinhar ações entre países com necessidades semelhantes, pode ser adaptada ao Brasil para promover o intercâmbio de boas práticas entre estados e municípios. Além disso, a participação em organismos internacionais, como a UNESCO, pode fortalecer a integração do Brasil em redes globais de educação midiática, facilitando o acesso a recursos e conhecimentos especializados.

Por fim, o engajamento comunitário e a valorização da diversidade cultural devem ser centrais nas políticas de educação midiática. Projetos locais que envolvam lideranças comunitárias podem garantir que as iniciativas sejam culturalmente relevantes e eficazes, adaptando-se às realidades locais e promovendo a inclusão social. Combinando as lições da Finlândia e da UE às especificidades brasileiras, é possível construir um modelo sustentável e equitativo de educação midiática, capacitando cidadãos de todas as regiões a navegar de forma crítica e segura no ambiente digital.

8.8 INTEGRAÇÃO CURRICULAR E ABORDAGEM PEDAGÓGICA PARA EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

A integração curricular na educação midiática está intrinsicamente conectada a elementos fundamentais, como a integração transversal no currículo, o desenvolvimento de competências digitais e midiáticas, a formação de professores,

o uso de recursos e ferramentas digitais, parcerias e colaboração, e o monitoramento e avaliação.

A transversalidade curricular garante que a educação midiática permeie todas as disciplinas, promovendo um aprendizado contextualizado e interconectado. O foco no desenvolvimento de competências digitais e midiáticas prepara os estudantes para navegar de forma crítica e responsável no ambiente digital.

A formação continuada de professores, por sua vez, assegura que os educadores estejam capacitados para abordar esses temas em sala de aula, enquanto o uso de recursos e ferramentas digitais inova o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais acessível e envolvente.

Parcerias multissetoriais fortalecem a colaboração entre governo, sociedade civil e setor privado, ampliando o alcance e a efetividade das políticas de educação midiática. Por fim, o monitoramento e a avaliação garantem que essas iniciativas sejam continuamente ajustadas e aprimoradas, assegurando sua relevância e impacto no desenvolvimento de uma cidadania digital crítica e consciente.

Nesse contexto, os modelos internacionais, como os da União Europeia, Finlândia e Reino Unido, identificamos elementos que podem ser adaptados e incorporados como políticas públicas no Brasil.

A Finlândia e o Reino Unido são exemplos de como a educação midiática pode ser integrada de maneira transversal ao currículo escolar. Na Finlândia, a educação midiática está presente desde a educação infantil até o ensino vocacional, permeando todas as disciplinas e sendo tratada como uma competência essencial. Já no Reino Unido, a educação midiática é parte do currículo há mais de 25 anos, com ênfase recente em mídia digital.

O Brasil pode adotar uma estratégia semelhante, expandindo a aplicação da Competência Geral 5 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que trata do uso crítico e ético das tecnologias digitais. A Competência Geral 5, que promove o uso crítico, reflexivo e ético das tecnologias de informação e comunicação (TICs), pode ser integrada de forma transversal ao currículo escolar, garantindo que habilidades digitais e midiáticas permeiem todas as disciplinas e não se restrinjam a áreas específicas.

Essa abordagem, amplamente utilizada na Finlândia, assegura que a educação midiática seja uma parte essencial do aprendizado em todas as etapas da formação

escolar. Além disso, é importante incluir a educação midiática no currículo de jovens e adultos, ampliando o alcance da Competência 5 para além do ensino formal e incorporando práticas de educação popular que atendam comunidades rurais e periféricas.

O desenvolvimento de recursos didáticos e tecnológicos adaptados às realidades regionais é outra prioridade. Assim como na União Europeia, o Brasil pode criar plataformas interativas, guias pedagógicos e materiais acessíveis para professores e estudantes. Essas ferramentas podem incluir conteúdos voltados ao ensino de letramento digital e produção de mídias, promovendo uma abordagem inclusiva e participativa.

A UE enfatiza o desenvolvimento de competências digitais e midiáticas como uma prioridade estratégica para a educação. Isso inclui habilidades como análise crítica de informações, produção de conteúdo e compreensão de algoritmos. Inspirado por esse modelo, o Brasil deve focar no letramento algorítmico crítico, capacitando os estudantes a compreender como as tecnologias digitais influenciam suas experiências e opiniões.

Além disso, as competências para o século XXI, como identificação de desinformação, proteção de dados pessoais e uso ético das mídias, precisam ser fortalecidas para enfrentar os desafios do ambiente digital contemporâneo.

Nos países analisados, como o Reino Unido, a capacitação docente é estruturada desde a formação inicial, com programas contínuos para atualização de competências digitais e midiáticas. A abordagem finlandesa, que promove a colaboração entre instituições educacionais e outros setores, oferece suporte aos professores para o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradas. Nos países da UE, os educadores recebem apoio constante por meio de cursos, workshops e recursos digitais que os preparam para integrar a educação midiática em suas práticas pedagógicas.

O Brasil pode adotar uma abordagem semelhante, oferecendo programas de capacitação que abordem temas como desinformação, segurança digital e cidadania digital. Além disso, a formação de multiplicadores em diferentes setores sociais, como saúde e assistência social, pode ampliar o impacto das políticas de educação midiática.

A colaboração entre diferentes setores, como governo, escolas, sociedade civil e iniciativa privada, é uma prática consolidada na UE e pode ser adaptada ao Brasil. Parcerias com universidades e centros de pesquisa podem fomentar o desenvolvimento de conteúdos e metodologias inovadoras, enquanto colaborações com empresas de tecnologia podem garantir infraestrutura digital em escolas de áreas remotas. A criação de redes de cooperação nacionais e internacionais, como o Fórum de Educação Midiática na Finlândia, pode fortalecer o intercâmbio de boas práticas e experiências.

A avaliação contínua das políticas públicas é essencial para garantir sua eficácia e orientar ajustes estratégicos. A UE adota indicadores claros para avaliar o progresso das políticas de educação midiática, ajustando estratégias conforme necessário.

No Brasil, a criação de um sistema nacional de monitoramento permitiria mensurar o impacto das iniciativas e orientar a formulação de novas políticas públicas, com base em dados concretos, assegurando que as políticas públicas sejam ajustadas conforme as demandas sociais e tecnológicas evoluam.

Por fim, tanto a Finlândia como o Reino Unido afirmam garantir acesso universal a tecnologias digitais, mesmo em áreas remotas. O Brasil pode ampliar o alcance de suas políticas de inclusão digital, priorizando investimentos em infraestrutura tecnológica e conectividade para populações vulneráveis, com foco no combate às desigualdades regionais.

Ao adotar essas práticas internacionais, adaptadas às especificidades culturais, sociais e econômicas do Brasil, o país pode avançar significativamente na implementação de políticas públicas que promovam uma educação midiática acessível, inclusiva e de qualidade.

Tabela 14: Políticas Públicas de Educação Midiática¹⁴

Categoria	Práticas Internacionais	Adaptação para o Brasil

¹⁴ A tabela compara práticas internacionais consolidadas de educação midiática, especialmente na União Europeia, Finlândia e Reino Unido, com propostas adaptáveis ao contexto brasileiro. As adaptações sugeridas articulam diretrizes da BNCC, princípios da Teoria Crítica e os desafios específicos do Brasil, visando consolidar uma política pública estruturante e emancipatória para o enfrentamento da desinformação sistêmica.

Integração Curricular Transversal	Na Finlândia, a educação midiática permeia todas as disciplinas desde a educação infantil até o ensino vocacional. No Reino Unido, integra-se ao currículo há mais de 25 anos.	Expandir a Competência Geral 5 da BNCC, garantindo que a educação midiática permeie todas as disciplinas e alcance jovens e adultos.
Desenvolvimento de Competências Digitais e Midiáticas	A UE foca em competências como análise crítica, produção de conteúdo e compreensão de algoritmos.	Fortalecer competências como análise crítica de informações, produção de conteúdos e compreensão dos impactos de algoritmos.
Formação de Professores	Na Finlândia e na UE, professores recebem formação inicial e continuada, com cursos e recursos digitais para práticas inovadoras.	Fomentar programas nacionais de formação continuada para educadores e multiplicadores, abordando desinformação e ética digital.
Recursos e Ferramentas Educacionais	Estados-Membros da UE desenvolvem plataformas digitais, materiais acessíveis e guias pedagógicos adaptados às necessidades locais.	Desenvolver um portal nacional com recursos interativos alinhados à BNCC e adaptados às realidades regionais.
Campanhas de Conscientização	A UE promove campanhas como a Media Literacy Week para engajar o público em desinformação e cidadania digital.	Implementar campanhas nacionais e regionais, utilizando mídias digitais e tradicionais, com foco em áreas remotas.

Parcerias Intersetoriais	Colaboração entre governo, sociedade civil, setor privado e academia, com conselhos intersectoriais e redes de cooperação.	Estabelecer conselhos intersectoriais para articular políticas públicas e fomentar parcerias com universidades e empresas de tecnologia.
Monitoramento e Avaliação	Na UE, sistemas de monitoramento avaliam políticas públicas e orientam ajustes estratégicos com base em métricas claras.	Criar um sistema nacional de monitoramento para avaliar o impacto das iniciativas e orientar políticas públicas.
Inclusão Digital	Finlândia e Reino Unido garantem acesso universal a tecnologias digitais, mesmo em áreas remotas.	Priorizar investimentos em infraestrutura tecnológica e conectividade, reduzindo desigualdades regionais.

Fonte: Elaboração própria.

8.9 - Educação Midiática Crítica como Projeto de Emancipação: Síntese e Perspectivas

Diante da complexidade e da profundidade dos desafios analisados, torna-se evidente que a educação midiática crítica não pode ser reduzida a um conjunto de técnicas, competências ou boas práticas.

Trata-se de um projeto formativo radical, situado e emancipatório, que busca enfrentar as raízes estruturais da desinformação sistêmica e disputar os sentidos da formação, da cidadania e da própria democracia no século XXI.

No entanto, a concepção de Educação Midiática Crítica desenvolvida nesta tese possui natureza essencialmente teórico-referencial. Não se configura como um protocolo de implementação, nem como um conjunto de procedimentos didáticos padronizados, mas como uma arquitetura conceitual destinada a oferecer

fundamentos sólidos para interpretações, adaptações e formulações que venham a ser construídas em contextos específicos.

Trata-se, portanto, de um marco epistemológico e político que antecede qualquer desenho operacional, reconhecendo que a efetivação de práticas emancipadoras depende de condições materiais, institucionais e históricas que ultrapassam o escopo desta pesquisa.

Ao articular a Teoria Crítica da Sociedade, a análise da desinformação sistêmica e a leitura comparada de políticas nacionais e internacionais, este trabalho busca estabelecer um horizonte teórico capaz de orientar abordagens futuras no campo da educação midiática.

O diálogo com documentos como a BNCC, a Estratégia Brasileira de Educação Midiática, as diretrizes da UNESCO, bem como as experiências da Finlândia e do Reino Unido, permitiu construir um quadro analítico que evidencia tanto os limites das abordagens tecnicistas quanto às potencialidades de uma formação ética e política orientada pela negatividade crítica.

Assim, a proposta aqui apresentada não pretende fornecer soluções prontas, tampouco propor um modelo curricular fechado. Ao contrário: reconhece a complexidade das relações entre tecnologia, formação e poder, e afirma a necessidade de que planos, programas e políticas públicas sejam desenvolvidos a partir desta base conceitual, de acordo com as condições materiais, culturais e pedagógicas de cada território.

Nesse sentido, a Educação Midiática Crítica deve ser compreendida como um referencial que oferece critérios para que educadores, pesquisadores, gestores públicos e organizações da sociedade civil possam projetar intervenções contextualizadas, sustentáveis e efetivamente alinhadas a princípios emancipatórios.

Assumir esse caráter referencial implica, também, reafirmar a centralidade da escola como esfera pública viva, espaço de debate, mediação e construção coletiva de sentidos, e não como mera reprodutora das lógicas instrumentais que estruturam o ecossistema digital.

A educação midiática, nesse horizonte, só se torna emancipatória quando deixa de ser uma técnica de adaptação às plataformas e passa a operar como prática de desvelamento das forças sociotécnicas que moldam a experiência contemporânea.

Como vimos, a desinformação não é um fenômeno isolado ou episódico. Ela é expressão de uma racionalidade danificada, sustentada por arquiteturas algorítmicas opacas, pela lógica do capitalismo de vigilância e por um ecossistema informacional que transforma a atenção em mercadoria e a subjetividade em alvo de manipulação.

Seu combate não pode, portanto, limitar-se a estratégias de verificação factual ou ao ensino de condutas responsáveis nas redes sociais. É preciso interrogar as bases políticas, econômicas, tecnológicas e simbólicas que sustentam esse sistema, e é nesse terreno que se inscreve a educação midiática crítica.

Ao longo deste capítulo, propusemos uma análise ancorada na Teoria Crítica, que rejeita a semiformação, a adaptação funcional e a naturalização tecnológica.

Esse modelo se articula por meio de dez eixos formativos que propõem a superação da racionalidade instrumental, a desnaturalização da técnica, a crítica ao capitalismo de dados e a promoção ativa da autonomia crítica e da produção contra-hegemônica de sentido.

A intenção é que esses eixos auxiliem em diretrizes político-pedagógicas para orientar políticas públicas, currículos escolares, processos formativos e práticas sociais de resistência.

Ao compreender a desinformação como este fenômeno estrutural e sistêmico, alimentado por lógicas econômicas, algoritmos opacos, plataformas extrativistas e modos de formação acríticos, a proposta de uma educação midiática crítica exige uma transformação profunda nas práticas escolares, nas políticas públicas e nas formas de conceber a própria educação.

Trata-se de cultivar uma atitude de desconfiança sistemática frente aos dispositivos técnicos, uma sensibilidade para a historicidade e para os modos como a realidade é moldada pela mediação técnica, bem como uma capacidade de resistência aos automatismos da cultura digital.

Em tempos de crise da democracia, de ascensão do autoritarismo e de colonização algorítmica da vida cotidiana, a educação midiática crítica não pode se furtar a sua dimensão política.

Mais do que ensinar a "usar" mídias de forma segura, ela deve capacitar os indivíduos a compreender, questionar e intervir nas estruturas de poder que

sustentam o ecossistema informacional contemporâneo. Como propõe a Teoria Crítica, somente um projeto educativo que mantenha viva a tensão entre o existente e o possível, entre a adaptação e a recusa, pode vislumbrar a emancipação.

Neste sentido, a proposta aqui delineada não oferece um modelo fechado, mas um horizonte formativo comprometido com a crítica radical das formas vigentes de dominação informacional. Em lugar de formar usuários, busca-se formar sujeitos históricos, capazes de resistir à semiformação, de reconstruir vínculos com o mundo e com o outro, e de reconfigurar, coletivamente, os sentidos da vida social.

A inspiração em experiências internacionais, como as da Finlândia, da União Europeia e do Reino Unido, não visa à importação irrefletida de modelos, mas sim ao fortalecimento de uma proposta brasileira enraizada em suas próprias contradições, potencialidades e urgências.

Assim, uma educação midiática crítica, comprometida com a emancipação, deve ser capaz de:

- Desvelar as estruturas invisíveis do poder midiático que operam por meio da vigilância, da repetição e da padronização;
- Restituir ao sujeito a possibilidade da experiência reflexiva, do pensamento dialético e da ação política;
- Resgatar a centralidade da formação crítica como prática de emancipação, e não como técnica de adaptação;
- Reconfigurar o próprio sentido da cidadania, da democracia e da esfera pública em tempos digitais.

Esta proposta não deve ser vista como um ideal utópico ou como um adendo periférico às políticas educacionais. Pelo contrário, ela constitui uma exigência histórica e democrática, especialmente em um país como o Brasil, onde a informação e a educação sempre foram instrumentos de disputa, exclusão e também de resistência.

O enfrentamento da desinformação sistêmica passa, necessariamente, pela construção de um novo horizonte educativo: formar sujeitos que não apenas decodifiquem informações, mas que compreendam, questionem e transformem os sistemas que organizam essas informações e o poder em nossa era digital.

Nesse processo, a educação midiática crítica não é apenas um conteúdo a ser ensinado, mas uma práxis política de resistência, criação e emancipação.

Ao final, o que está em jogo não é apenas o combate à desinformação, mas a própria possibilidade de formar sujeitos que saibam dizer “não” ao mundo como ele é, para poderem imaginar e construir o mundo como ele poderia ser.

Dessa forma, a tese oferece categorias analíticas, fundamentos teóricos e diretrizes críticas, o trabalho buscou contribuir para a construção de práticas educativas capazes de resistir às formas contemporâneas de manipulação simbólica, ampliar a autonomia intelectual e fortalecer uma cidadania digital comprometida com justiça informacional, democracia e transformação social.

É nesse sentido que a Educação Midiática Crítica aqui formulada se propõe como ferramenta teórica de resistência e horizonte político-pedagógico, a partir do qual novos planos, currículos, estratégias e programas poderão ser concebidos.

Além disso, embora esta tese desenvolva uma proposta de Educação Midiática Crítica de natureza teórico-referencial, é importante reconhecer que sua força e pertinência também dependem de processos futuros de investigação aplicada, testagem prática e validação empírica.

A consolidação de um campo crítico exige que seus fundamentos dialoguem com experiências concretas, especialmente em contextos escolares marcados por desigualdades profundas e por condições materiais heterogêneas.

Nesse sentido, alguns caminhos se apresentam como desdobramentos possíveis desta pesquisa. Um primeiro passo consiste na realização de projetos-piloto em redes municipais, especialmente em cidades de perfis socioeconômicos distintos, de modo a verificar como os eixos formativos propostos neste capítulo podem ser traduzidos em práticas pedagógicas sem perder sua densidade crítica.

Esses pilotos poderiam envolver ciclos formativos com docentes, atividades de leitura algorítmica, experimentos de personalização de conteúdo e projetos autorais que explorem as dimensões éticas, políticas e sociotécnicas da informação digital.

A realização desses pilotos poderia adotar métodos mistos, articulando observação de aula, entrevistas com professores e estudantes, análise de materiais produzidos, diários de bordo docentes e questionários pré e pós-intervenção.

Também poderiam ser testados instrumentos específicos, como rubricas de letramento algorítmico, mapas reflexivos de experiência digital e protocolos para análise crítica de plataformas, sempre com adesão a princípios éticos e consentimento informado.

Em médio prazo, essa agenda de pesquisa permitiria o desenvolvimento de trilhas formativas escaláveis, com diferentes níveis de complexidade, de acordo com a capacidade das redes de ensino. Isso possibilitaria a construção de modelos A/B ajustados às condições materiais de cada território, algo coerente com a crítica desta tese à padronização tecnicista e às soluções descontextualizadas.

Além disso, a partir dos resultados sistematizados, seria possível produzir cadernos de formação docente, guias para gestores públicos, instrumentos avaliativos e até bases de dados anonimizadas que contribuam para a consolidação de um ecossistema crítico de educação midiática no Brasil.

Esse conjunto de materiais funcionaria como extensão prática da arquitetura conceitual formulada nesta tese, preservando seu caráter emancipatório ao mesmo tempo em que favorece usos pedagógicos situados.

Por fim, uma agenda de pesquisa vinculada a universidades, institutos federais, escolas públicas, organizações da sociedade civil e aos marcos normativos da BNCC, da PNED e da Estratégia Brasileira de Educação Midiática permitiria avançar na compreensão das condições reais de implementação de propostas críticas no país. Tais investigações não substituem a base teórica apresentada aqui; ao contrário, operam como campo de verificação, ampliação e tensionamento dos princípios formulados.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS



Imagem: CEO of Meta and Facebook Mark Zuckerberg, Lauren Sanchez, Amazon founder Jeff Bezos, Google CEO Sundar Pichai and Tesla and SpaceX CEO Elon Musk.¹⁵

Esta conclusão inicia com uma imagem que percorreu o mundo: a fotografia da posse de Donald Trump para seu segundo mandato em 2025, ladeado por figuras centrais da indústria tecnológica como Mark Zuckerberg, Jeff Bezos, Sundar Pichai e Elon Musk. Essa cena ilustra, em uma única moldura, a concentração de poder nas mãos de corporações que não apenas operam, mas estruturam o ecossistema informacional contemporâneo.

A presença desses CEOs, símbolos do capitalismo de vigilância, expõe a fusão entre lógica mercadológica, técnica e política que conforma o ambiente digital e molda o próprio imaginário social.

À luz da Teoria Crítica, essa imagem deixa de ser apenas um retrato do presente para se tornar um sintoma: revela o domínio da razão instrumental, o fetichismo tecnológico e o apagamento da crítica diante de promessas de inovação.

Como argumentam os teóricos da Teoria Crítica, (Adorno, Horkheimer,

¹⁵ SAUL LOEB. Mark Zuckerberg, Lauren Sanchez, Jeff Bezos, Sundar Pichai e Elon Musk. [Imagem]. Washington, DC, United States, Reuters Pictures. Disponível em: <https://www.reuters.com/pictures/whos-inauguration-donald-trump-2025-01-20/PC2LEYFQ5BKDPGYA4EEQEPMCZl/>. Acesso em: [inserir data de acesso].

Marcuse, Benjamin), a técnica não é neutra, mas uma mediação social que encarna interesses dominantes. O algoritmo que seleciona, a arquitetura que captura, a plataforma que modela, tudo isso configura uma racionalidade técnica voltada não à emancipação, mas ao controle e à reprodução do status quo.

A presente pesquisa parte da constatação de que a desinformação contemporânea não pode ser compreendida apenas como a disseminação de conteúdos falsos, imprecisos ou enganosos, mas deve ser situada no contexto mais amplo das transformações estruturais da sociedade capitalista, da lógica da indústria cultural e da arquitetura das plataformas digitais.

Nesse sentido, a desinformação ultrapassa o domínio da intencionalidade individual ou da simples falsificação de fatos e assume um caráter sistêmico, estrutural e ideológico.

Inspirada na tradição da Teoria Crítica, especialmente na obra de Adorno e Horkheimer (1985), esta pesquisa entende a desinformação como sintoma de uma sociedade marcada pela razão instrumental, pela mercantilização da cultura e pela manipulação das massas.

Na lógica da indústria cultural, os meios de comunicação não apenas informam, mas modelam padrões de comportamento, crenças e percepções da realidade de maneira padronizada e reificada. A racionalidade técnica se sobrepõe ao juízo crítico, e a cultura torna-se instrumento de adaptação passiva e conformismo (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

No contexto digital contemporâneo, essa lógica se intensifica por meio de arquiteturas algorítmicas desenhadas para maximizar o engajamento e a monetização, mesmo à custa da verdade.

Plataformas como Facebook, YouTube, Instagram, X (ex-Twitter) e TikTok operam com base em algoritmos opacos que priorizam a viralização de conteúdos sensacionalistas, polarizadores e emocionalmente carregados, criando um terreno fértil para a disseminação de desinformação (ZUBOFF, 2020; GILLESPIE, 2018; TUFEKCI, 2017).

Ao invés de corrigirem ou atenuarem os fluxos de informações falsas, essas plataformas frequentemente os amplificam, dada sua lógica de funcionamento baseada na economia da atenção (CITTON, 2014) e no capitalismo de vigilância (ZUBOFF, 2020).

Essa lógica de amplificação também está presente nos mecanismos de busca, especialmente no Google, cuja arquitetura de ranqueamento se baseia em critérios técnicos como SEO e link building. Em vez de atuarem como filtros de veracidade, esses mecanismos operam como aceleradores de visibilidade para conteúdos tecnicamente otimizados.

O SEO é cooptado como parte da engrenagem técnica da desinformação sistêmica. A racionalidade algorítmica não distingue necessariamente entre conteúdo verdadeiro ou falso, mas entre conteúdo 'otimizado' e 'não otimizado', entre conteúdos potentes de ganhar cliques e lucrar.

Qualquer agente com recursos financeiros pode adquirir centenas de domínios, interligá-los por meio de links estrategicamente posicionados e produzir uma miríade de páginas com as informações que desejar promover.

Desde que essas páginas respeitem a estrutura exigida pelo algoritmo, com palavras-chave bem distribuídas, velocidade de carregamento eficiente, títulos atrativos e uma rede de backlinks coordenada, elas tendem a ser bem ranqueadas e alcançar ampla visibilidade nos resultados orgânicos de busca.

Trata-se de uma forma de simular autoridade e relevância por meio de uma engenharia artificial da confiança, na qual o capital substitui o juízo crítico e a visibilidade se torna uma mercadoria acessível a quem souber manipular os códigos invisíveis do sistema.

O resultado é uma web em que a informação verdadeira disputa espaço em condições desiguais com narrativas forjadas, otimizadas e replicadas em escala industrial, cenário que reforça os alertas da Teoria Crítica sobre a instrumentalização técnica da cultura e a colonização da razão pela lógica mercantil.

Diante desse panorama, o primeiro objetivo desta tese consistiu em mapear e analisar criticamente as dinâmicas da desinformação sistêmica, identificando seus vetores de circulação, seus mecanismos algorítmicos de amplificação e as lógicas econômicas e afetivas que sustentam sua eficácia.

Esse movimento implicou articular os aportes da Teoria Crítica, especialmente a crítica à racionalidade instrumental e à indústria cultural, com contribuições contemporâneas das teorias da comunicação, como a ecologia das mídias (McLuhan), a sociedade em rede (Castells) e os estudos sobre plataformas (Gillespie, van Dijck), de modo a reconstruir as mediações técnica, econômica e

simbólica que estruturam o ecossistema digital.

O segundo objetivo foi analisar, à luz desse arcabouço teórico, o funcionamento dos mecanismos sociotécnicos que organizam a visibilidade informacional, em particular plataformas, motores de busca, SEO, economia da atenção, capitalismo de vigilância e processos de automatização da circulação. Aqui, a tese mobilizou autores como Zuboff, Citton, Wu, Tufekci, Ferrara e Bruno et al. para demonstrar que a desinformação não é uma anomalia, mas um produto estrutural da arquitetura algorítmica e das lógicas de monetização que governam a esfera pública digital.

O terceiro objetivo foi avaliar criticamente políticas públicas e programas de educação midiática, no Brasil e em experiências internacionais (Reino Unido, Finlândia e União Europeia), examinando em que medida tais iniciativas reconhecem, ou ignoram, as determinações estruturais da desinformação. Essa análise permitiu evidenciar limites recorrentes, como o tecnicismo, a neutralização política, a psicologização dos problemas e a ausência de crítica às plataformas.

Por fim, o quarto objetivo, de caráter propositivo, consistiu em formular uma concepção de educação midiática crítica, ancorada na Teoria Crítica e informada pelos estudos contemporâneos de mídia, capaz de romper com a adaptação funcional e recolocar a formação no horizonte da emancipação.

Por isso, a Teoria Crítica desempenhou um papel central nesta análise, ao problematizar a ideia de neutralidade tecnológica e expor como as plataformas digitais, orientadas pelo capitalismo de vigilância, reforçam desigualdades e manipulam comportamentos.

Como destacado ao longo da tese, a tecnologia não é um simples meio neutro, mas uma construção social e histórica que reflete interesses dominantes. Além disso, a lógica da indústria cultural, adaptada ao contexto digital contemporâneo, privilegia conteúdos que maximizam o engajamento, muitas vezes à custa da verdade e do debate crítico.

Para Marcuse (1964) o "fetichismo tecnológico", no qual a sociedade trata a tecnologia como um fim em si mesma, obscurece seu papel como ferramenta de manutenção das estruturas de poder.

Conforme argumentam Adorno e Horkheimer (1985), a racionalidade instrumental aplicada às novas tecnologias reforça relações de poder assimétricas,

nas quais governos e grandes corporações moldam o fluxo informacional sem transparência ou prestação de contas.

Essa assimetria informacional não é uma falha acidental do sistema, mas um efeito estrutural do capitalismo de vigilância, no qual a coleta massiva de dados se converte em um instrumento de dominação e previsibilidade comportamental.

A influência das Big Techs sobre o ecossistema digital transcende a esfera econômica e atinge diretamente a política, tornando-se um fator central na configuração da democracia contemporânea.

Esse processo se manifesta na resistência das empresas de tecnologia a qualquer tentativa de regulação significativa, seja por meio do lobby político ou da manipulação discursiva que apresenta qualquer controle estatal como uma ameaça à liberdade de expressão.

O filósofo da tecnologia Andrew Feenberg propõe que os sistemas técnicos não são estruturas imutáveis, mas, sim, espaços de disputa social. Seu conceito de racionalização subversiva postula que tecnologias podem ser reapropriadas e ressignificadas por grupos que se opõem ao seu design original, gerando mudanças estruturais na sociedade.

Como afirma Feenberg (1999, p. 78), “a tecnologia pode ser apropriada de formas inesperadas por agentes sociais diversos, resultando em reconfigurações que escapam ao controle das elites políticas e econômicas”.

Essa perspectiva se contrapõe ao determinismo tecnológico, que vê o desenvolvimento técnico como força autônoma e inevitável, e destaca como diferentes atores moldam, intencionalmente, o rumo da inovação tecnológica de acordo com seus valores e lógicas de poder.

Na indústria cultural, o entretenimento, longe de ser um espaço neutro, constitui-se como vetor ativo dessa lógica disciplinadora. Ele entretém para domesticar, diverte para conter, anestesia para subjugar. Como sintetizam Adorno e Horkheimer, “o entretenimento é o prolongamento da dominação. Aquilo que diverte é, ao mesmo tempo, aquilo que disciplina” (1985, p. 118).

Esse fenômeno, embora inserido em um contexto democrático e mercadológico, guarda inquietantes paralelos com os mecanismos psicológicos do autoritarismo.

O preconceito autoritário não nasce da subjetividade isolada, mas emerge de

uma “formação de compromisso” entre forças sociais objetivas e estruturas psíquicas internalizadas. Ou seja, “a formulação de ideologias preconceituosas é produzida por forças sociais objetivas vinculadas ao desenvolvimento do capitalismo, não sendo, portanto, originárias da psique individual” (Adorno & Costa, 2019, p. 348).

A cultura de massas, ao reforçar estereótipos e oferecer visões simplificadas do mundo, atua como catalisador dessas disposições.

O resultado é um esvaziamento da capacidade crítica, uma sujeição às narrativas oferecidas pela mídia e pela propaganda política.

Adorno constata que “as comunicações de massa modernas, moldadas a partir da produção industrial, espalham todo um sistema de estereótipos que, embora ainda sendo fundamentalmente ‘incompreensível’ para o indivíduo, permite que ele pareça a qualquer momento como estando atualizado e ‘sabendo tudo a respeito’” (Adorno, 2019, p. 358).

É um saber sem reflexão, marcado pela adesão superficial a discursos prontos, muitas vezes moldados por interesses antidemocráticos. Como o próprio Adorno alerta: “a avaliação das afirmações políticas [...] deve ser considerada em sua relação com a ignorância e a confusão generalizadas de nossos sujeitos em assuntos políticos” (Adorno, 2019, p. 344).

Essa vulnerabilidade é explorada pela propaganda, que desloca o debate das questões estruturais para a exaltação de figuras personalizadas: “as questões objetivas em jogo estão na maioria das vezes ocultas por detrás da exaltação dos indivíduos envolvidos” (Adorno, 2019, p. 366).

E, mais profundamente, como os próprios autores destacam: “parece hoje bem entendido que depende, em primeiro lugar, da situação dos interesses econômicos mais poderosos se a propaganda antidemocrática deverá ou não se tornar uma força dominante” (Adorno, 2019, p. 83). Ou seja, o autoritarismo não é apenas uma patologia do sujeito, mas uma estratégia sistêmica.

É nesse ponto que *Elementos do Antissemitismo* fornece uma chave crítica essencial para compreender o papel da mídia contemporânea. A projeção paranoica, característica da personalidade autoritária, consiste em atribuir ao outro tudo aquilo que o sujeito não consegue reconhecer em si mesmo. Porém, o problema maior não é a projeção em si, mas a ausência de reflexão que a

acompanha. Como afirmam Adorno e Horkheimer:

O patológico no antissemitismo não é o comportamento projetivo enquanto tal, mas a ausência da reflexão que o caracteriza. [...] O sujeito não se torna mais rico, porém, mais pobre. Ele perde a reflexão nas duas direções: como não reflete mais o objeto, ele não reflete mais sobre si e perde assim a capacidade de diferenciar. (Adorno & Horkheimer, 1985, p. 156)

Essa perda da capacidade de diferenciação, promovida por processos sociais e midiáticos, é o que permite a naturalização do preconceito, da violência simbólica e do conformismo político. A mídia, ao repetir incessantemente imagens, slogans e polarizações, não apenas reflete esse estado de coisas, mas o produz e o intensifica.

A racionalidade técnica das plataformas digitais, que recompensa a viralização e a simplificação, encontra aqui terreno fértil para a expansão de discursos autoritários disfarçados de opinião pública.

Nesse cenário, a crítica adorniana à indústria cultural se mostra mais urgente do que nunca: ela nos convoca a romper com a lógica da identificação cega, a resgatar a reflexão, a escuta, a diferença, e a pensar a emancipação não como repetição formatada, mas como autonomia frente às formas dominantes de dominação simbólica.

Por isso, propõe-se nesta tese a adoção do conceito de desinformação sistêmica, compreendida como um regime informacional produzido pela racionalidade instrumental do capitalismo de vigilância, estruturante do ecossistema digital, resultado da articulação entre as arquiteturas algorítmicas, economia da atenção, indústria cultural e processos de subjetivação fragilizados pela semiformação, resultando em assimetrias de visibilidade, personalização massiva e normalização de conteúdos enganosos. Nesse sentido, a desinformação sistêmica:

- Não se limita ao erro factual, mas inclui meias-verdades, omissões, enquadramentos seletivos, enviesamentos estruturais e estratégias de saturação informativa;
- Está imbricada nas lógicas de exploração da atenção, intensificação afetiva e maximização do engajamento emocional, pilares do modelo econômico das plataformas digitais;

- Conforma subjetividades vulneráveis, tecnicamente treinadas, porém reflexivamente empobrecidas, com reduzida capacidade de reconhecer mecanismos de manipulação e de produzir interpretações contra-hegemônicas;
- Opera em consonância com interesses políticos, econômicos e ideológicos dominantes, tornando-se funcional à reprodução da ordem social vigente e à limitação da esfera pública democrática.

Um dos efeitos centrais da desinformação sistêmica é a conversão da visibilidade digital em capital simbólico. Nas plataformas, aquilo que aparece no topo do feed ou do buscador não é aquilo que é mais verdadeiro, mas aquilo que melhor se adequa às lógicas algorítmicas de engajamento.

Essa arquitetura transforma a atenção em poder e a viralização em critério de autoridade, deslocando a noção de verdade para o domínio da performance algorítmica. O resultado é um campo informacional em que narrativas manipuladoras obtêm reconhecimento simbólico, consolidam posições de poder e se impõem como evidências públicas, mesmo quando baseadas em falsidade ou distorção.

Trata-se, portanto, de um mecanismo profundo de dominação simbólica que naturaliza a desigualdade e limita a crítica.

Esse conceito permite, portanto, deslocar o foco da análise das *fake news* para os mecanismos estruturais e sistêmicos que produzem e reproduzem a desinformação no cotidiano, com especial atenção ao papel das mídias digitais, dos algoritmos e da cultura da distração (CARR, 2011; HAN, 2017).

A desinformação sistêmica, tal como concebida nesta tese, não pode ser separada das disposições psíquicas e formativas que a tornam possível. Entre essas condições subjetivas, destacam-se dois conceitos centrais da obra de Adorno, semiformação e vida danificada, que iluminam os modos pelos quais a subjetividade contemporânea é produzida, vulnerabilizada e incorporada às lógicas de dominação características do capitalismo tardio.

A semiformação é entendida como um processo educacional incompleto, fragmentado e adaptativo, que impede a constituição de sujeitos autônomos e reflexivos. Trata-se de uma formação técnica, funcional, mas destituída de consciência histórica, sensibilidade estética e capacidade de negação crítica (ADORNO, 2010).

A semiformação forma indivíduos úteis ao sistema, mas incapazes de questioná-lo. Em vez de promover a emancipação, a educação sob a lógica da razão instrumental serve à reprodução das relações de dominação.

Essa fragilidade formativa prepara o terreno para a recepção acrítica de conteúdos midiáticos, para a naturalização da lógica do consumo e da eficiência, e para a adesão a discursos manipuladores e simplificadores, elementos centrais do ecossistema desinformativo.

Como aponta Adorno (2019), o sujeito semiformado aceita sem resistência a organização social vigente, por mais irracional que ela seja, por não dispor de padrões internos que lhe permitam confrontá-la.

A esse quadro soma-se a noção de vida danificada, isto é, uma forma de existência marcada pela adaptação forçada, pela repressão de desejos autênticos e pela normalização do sofrimento sob o capitalismo avançado.

O sujeito da vida danificada não apenas vive em um mundo hostil, mas internaliza essa hostilidade como natural ou inevitável (ADORNO, 2006). Sua relação com o mundo é mediada pela resignação, pelo cinismo ou pela crença em soluções mágicas e autoritárias.

Nesse contexto, a desinformação sistêmica não apenas explora vulnerabilidades cognitivas, mas responde à estrutura psíquica de sujeitos danificados e semiformados, oferecendo narrativas fáceis, identidades rígidas e alvos de ódio.

Ela funciona como alívio simbólico para o mal-estar difuso gerado pela modernidade administrada, mas ao custo da alienação e do fechamento à alteridade.

Como mostra Adorno em seus estudos sobre propaganda fascista (1951), a eficácia do discurso autoritário está diretamente ligada à estrutura subjetiva de seus receptores, marcada por rigidez, ambivalência e ressentimento.

Portanto, a desinformação sistêmica não é apenas um produto de decisões editoriais, estratégias algorítmicas ou manipulações políticas, mas uma expressão de um mal-estar mais profundo que atravessa a cultura, a educação e a subjetividade.

Diante da complexidade estrutural e subjetiva da desinformação sistêmica, compreendemos que a educação midiática pode constituir uma ferramenta

estratégica de enfrentamento desse fenômeno, desde que orientada por pressupostos críticos, éticos e formativos que ultrapassem o paradigma adaptativo dominante.

A proposta não é apenas instrumentalizar o indivíduo para o uso competente das mídias, mas formá-lo para uma leitura crítica das condições materiais, políticas e ideológicas que estruturam o ecossistema comunicacional contemporâneo.

Nesse sentido, analisamos a educação midiática tanto em sua formulação internacional, especialmente a partir das diretrizes da UNESCO, da Comissão Europeia e de autores como Renee Hobbs, Sonia Livingstone e David Buckingham, quanto em sua implementação no contexto brasileiro.

Consideramos os currículos, as políticas públicas, os programas institucionais e as práticas pedagógicas que vêm sendo associadas à promoção da literacia digital e da cidadania informacional.

Aprofundamos, ainda, o estudo comparativo entre os modelos de educação midiática do Reino Unido e da Finlândia, identificando, por um lado, as contradições do modelo britânico, excessivamente centrado em competências técnicas e na responsabilização individual do cidadão frente à desinformação; e, por outro lado, as potencialidades do modelo finlandês, que incorpora transversalmente a educação midiática nos currículos escolares, valoriza a formação crítica e ética e promove o debate público sobre os riscos da manipulação informacional, inclusive em articulação com políticas de bem-estar social.

Essa análise comparativa evidenciou que mesmo os modelos considerados avançados possuem limites importantes quando confrontados com os desafios impostos pela desinformação sistêmica.

Romper este ciclo requer, antes de mais nada, devolver à educação midiática o papel de reconstruir a capacidade de diferenciação e confronto reflexivo. É preciso investir em práticas pedagógicas que desconstroem a semiformação, estimulando o diálogo profundo, a problematização interdisciplinar e a autonomia epistemológica.

Como alertam Adorno e Horkheimer (1985), a racionalidade instrumental transforma a tecnologia em um meio de controle, mascarando relações de poder sob a aparência de progresso e neutralidade.

No contexto da educação midiática, isso significa que ensinar habilidades como checagem de fatos e identificação de fake news pode ser insuficiente se não

for acompanhado de uma compreensão profunda das estruturas que viabilizam a desinformação.

O capitalismo de vigilância (Zuboff, 2020) impõe uma nova forma de dominação, na qual os indivíduos não são apenas consumidores de mídia, mas também produtos cujos dados são explorados para prever e influenciar comportamentos. Sem uma educação que problematize criticamente esses mecanismos, a alfabetização midiática pode se tornar um instrumento de adaptação dos cidadãos às normas das plataformas digitais, em vez de uma ferramenta para contestá-las.

A inserção desse debate na educação midiática é fundamental para que os indivíduos possam exercer plenamente sua cidadania digital, reconhecendo que as grandes plataformas operam não como meras mediadoras neutras, mas como agentes ativos na produção e distribuição da informação.

Nesse sentido, a educação midiática não pode se restringir à capacitação técnica ou à simples identificação de fake news; ela deve englobar um letramento algorítmico crítico que permita a compreensão das dinâmicas invisíveis de modulação do comportamento, manipulação emocional e reprodução de hierarquias de poder no ambiente digital.

O caso Cambridge Analytica, apresentado no capítulo três, não deve ser tratado como um evento isolado, mas como uma manifestação previsível do modelo econômico vigente, no qual o poder informacional está concentrado em poucas corporações que operam sem regulamentação efetiva.

A lógica que rege as plataformas digitais não está orientada pela promoção da esfera pública democrática, mas pela maximização do engajamento e da rentabilidade, mesmo que isso implique a amplificação de desinformação e polarização política. Como aponta Habermas (1984), a legitimidade do discurso público depende da transparência e acessibilidade da informação, condições que são sistematicamente comprometidas pela lógica da economia da atenção.

McLuhan observa que “cada meio cria seu próprio ambiente de informação e percepção, redefinindo padrões de atenção e participação” (McLuhan, 1964, p. 23), premissa que ecoa nas críticas da Escola de Frankfurt.

Marcuse, por sua vez, sustenta que a cultura de massa funciona como um aparelho de homogeneização ideológica, estreitando o leque de perspectivas e

reforçando a conformidade: “a tecnologia, longe de ser neutra, internaliza e reproduz relações de dominação, convertendo-se em força social por si só” (Marcuse, 1964, p. 88).

Nos meios digitais contemporâneos, forma e conteúdo são indissociáveis. Arquiteturas de plataforma, como o fenômeno do “rolar infinito”, não se limitam a expor conteúdos, mas modelam a experiência e a maneira como processamos informação. Os algoritmos passam a atuar como verdadeiros escultores de comportamento, orientando a atenção para conteúdos polarizadores e sensacionalistas que maximizam o engajamento, enquanto silenciam vozes dissidentes e o debate crítico.

Alinhados à crítica de Adorno e Horkheimer, esses mecanismos ilustram a lógica do capitalismo de vigilância (Zuboff, 2020), que monetiza dados de usuários para prever e influenciar seus comportamentos. Os filtros personalizados, ou “bolhas de filtro” (Pariser, 2011), reforçam crenças preexistentes, criando ambientes fechados que limitam a exposição a pontos de vista alternativos.

Em vez de ampliar o acesso ao conhecimento, esse modelo promove ciclos de confirmação de viés e consumo passivo, minando a capacidade de julgamento crítico.

As redes sociais, ao priorizarem conteúdos sensacionalistas e virais, distorcem a comunicação pública, subordinando a racionalidade comunicativa a mecanismos algorítmicos desenhados para capturar e explorar a atenção dos usuários.

Esse cenário resulta na degradação do debate democrático, onde discursos extremistas e desinformação não são apenas tolerados, mas impulsionados como estratégia de retenção de usuários.

Diante disso, a educação midiática deve assumir um papel emancipatório, capacitando os cidadãos a compreenderem criticamente os sistemas que organizam a circulação da informação e a exigirem maior regulação e transparência das plataformas que controlam a infraestrutura digital da sociedade contemporânea.

A estrutura algorítmica dessas plataformas não é projetada para promover a verdade ou a racionalidade comunicativa (Habermas, 1984), mas para maximizar a circulação de informações virais, independentemente de sua veracidade. Assim, a desinformação não é uma falha do sistema, mas um subproduto inevitável da

economia da atenção.

A resistência das plataformas digitais à regulamentação não é um fenômeno isolado, mas uma estratégia sistemática que se manifesta em diferentes países e contextos. A União Europeia, por exemplo, tem adotado uma abordagem mais rígida com a Lei de Serviços Digitais, que impõe novas regras de transparência algorítmica e responsabilização das plataformas pela disseminação de desinformação.

Nos Estados Unidos, por outro lado, o lobby das Big Techs impede avanços significativos em termos de regulação, mantendo a autonomia das empresas para definir seus próprios critérios de moderação de conteúdo.

No Brasil, a ausência de uma legislação robusta sobre o tema torna o país especialmente vulnerável à manipulação informacional e à exploração de dados pessoais. O embate global pela regulação das plataformas revela que a questão não se resume a um problema técnico, mas a um conflito político entre diferentes visões sobre o papel da tecnologia na sociedade.

Sem uma educação midiática que inclua a análise crítica desses processos, os cidadãos permanecem alheios às disputas que determinam a forma como a informação circula e é consumida.

Esse cenário exige que a educação midiática vá além da checagem de fatos e incorpore uma análise crítica das forças econômicas que sustentam a indústria da desinformação, capacitando os cidadãos a questionarem as dinâmicas de poder que estruturam o consumo de mídia no século XXI.

Embora os modelos de educação midiática da Finlândia e do Reino Unido sejam frequentemente apontados como referências globais, é necessário questionar até que ponto essas abordagens conseguem efetivamente fomentar o pensamento crítico ou se, em última instância, servem para acomodar os cidadãos dentro da lógica de um sistema midiático que permanece estruturalmente desigual.

A Finlândia, por exemplo, adota uma abordagem transversal e colaborativa, incorporando a educação midiática desde os primeiros anos escolares. No entanto, essa política se concentra na análise de conteúdos e no desenvolvimento de competências digitais, sem necessariamente questionar a centralização do poder informacional nas mãos de grandes corporações tecnológicas.

O Reino Unido, por sua vez, possui uma tradição de educação midiática institucionalizada, mas sua ênfase na análise de mídia pode resultar em uma crítica

limitada, que identifica manipulações de curto prazo sem examinar as dinâmicas estruturais que sustentam a economia da atenção e a exploração algorítmica.

Em contrapartida, o Brasil ainda enfrenta desafios significativos para implementar a educação midiática de maneira sistemática, limitando-se a iniciativas fragmentadas que raramente abordam a questão da soberania digital e do capitalismo de vigilância. Assim, se por um lado modelos internacionais oferecem boas práticas a serem adaptadas, por outro, é fundamental reconhecer que nenhum deles resolve plenamente as contradições inerentes ao ambiente midiático contemporâneo.

A BNCC, embora tenha incorporado a educação midiática como competência transversal, esbarra em desafios práticos de implementação, como a ausência de infraestrutura tecnológica em muitas escolas públicas, a formação insuficiente de professores e a falta de articulação entre as esferas federal, estadual e municipal. Essas lacunas tornam urgente a adoção de uma abordagem mais crítica e inclusiva, que vá além da educação técnica e promova reflexões profundas sobre as estruturas de poder que moldam o ambiente digital.

A inclusão da educação midiática na BNCC representa um avanço importante, mas sua implementação esbarra em obstáculos estruturais que comprometem seu impacto real. A desigualdade regional no acesso à tecnologia, a falta de formação docente e a fragmentação das iniciativas educacionais refletem um problema mais profundo: o fetichismo tecnológico, que leva à crença de que o simples acesso a dispositivos digitais é suficiente para promover inclusão e cidadania.

Para que a educação midiática no Brasil tenha um caráter verdadeiramente emancipatório, é necessário superar essa visão tecnicista e adotar uma abordagem que considere as condições materiais e sociais que determinam o acesso à informação e a autonomia digital dos cidadãos.

Além disso, no contexto brasileiro, a desigualdade regional e a fragmentação das iniciativas representam obstáculos significativos. Como explorado ao longo do trabalho, a implementação de políticas públicas de educação midiática enfrenta barreiras estruturais que limitam seu alcance e impacto.

A ausência de coordenação entre os diferentes níveis de governo, a escassez de investimentos em inclusão digital e a falta de recursos pedagógicos adaptados às

realidades locais são desafios que demandam soluções inovadoras e sustentáveis.

Por outro lado, iniciativas como a Estratégia Brasileira de Educação Midiática e os avanços proporcionados pela BNCC mostram que há espaço para progresso, desde que essas políticas sejam fortalecidas e alinhadas a uma visão mais crítica e emancipatória.

A pesquisa destacou que o combate à desinformação exige uma combinação de intervenções educacionais, regulatórias e sociais. A educação midiática, quando orientada por uma perspectiva crítica, pode capacitar os cidadãos a identificar e resistir à manipulação algorítmica, promovendo a autonomia informacional e o pensamento crítico.

Diante dos limites identificados nas abordagens hegemônicas de educação midiática, sejam elas centradas em competências técnicas, educação funcional ou estratégias de responsabilização individual, esta tese propõe um novo modelo, que denominamos educação midiática crítica.

Define-se aqui a Educação midiática crítica como a formação contra-hegemônica que, ao desnaturalizar tecnologias, questionar a razão instrumental, expor relações de poder e cultivar autonomia negativa, busca enfrentar a semiformação e a desinformação sistêmica, articulando o uso das mídias a um projeto emancipatório de transformação social.

Essa proposta parte do pressuposto de que o enfrentamento da desinformação sistêmica, enraizada em estruturas ideológicas e econômicas profundas, exige mais do que a aquisição de habilidades instrumentais ou o consumo seguro de informações. É preciso promover uma formação crítica, emancipadora e antissistêmica, que capacite os sujeitos a compreender, analisar e transformar os dispositivos midiáticos que organizam a experiência social contemporânea.

A educação midiática crítica, tal como defendida nesta pesquisa, fundamenta-se em eixos formativos principais:

1. Consciência histórica e crítica da informação: o sujeito deve ser capaz de reconhecer os contextos históricos, sociais e ideológicos que moldam a produção e a circulação da informação. Isso inclui entender a relação entre mídia, poder e ideologia, bem como o papel das indústrias culturais, da publicidade e da racionalidade técnica no processo de semiformação das

massas (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

2. Análise da materialidade técnica e econômica das mídias: o modelo propõe que os educandos compreendam as infraestruturas tecnológicas, os algoritmos e os modelos de negócio que sustentam as plataformas digitais, desnaturalizando a aparente neutralidade das tecnologias. A arquitetura das mídias, como mostram autores como Zuboff (2020) e Citton (2022), condiciona os usos possíveis, molda o tempo e a atenção dos usuários, e contribui para a reprodução de uma lógica mercantilizada da experiência.
3. Resistência à racionalidade instrumental e ao conformismo digital: a educação midiática crítica busca fomentar uma postura ativa, reflexiva e resistente frente à lógica da performatividade, do consumo e da quantificação da vida, típicas do capitalismo de vigilância. Em lugar de adaptar-se às exigências da era digital, propõe-se desenvolver formas de resistência estética, política e ética ao adestramento cognitivo e afetivo promovido pelas redes (BENJAMIN, 2012; MARCUSE, 1973).
4. Promoção da cidadania crítica e da ação coletiva: finalmente, a educação midiática crítica deve contribuir para a construção de uma cidadania ativa, comprometida com a justiça social, com os direitos humanos e com a radicalização da democracia. Isso inclui a valorização da experiência comum, da solidariedade e do engajamento coletivo na construção de uma esfera pública plural, protegida da captura pelas dinâmicas algorítmicas e mercadológicas.

Assim, longe de oferecer uma solução imediata ou técnica para o problema da desinformação, a educação midiática crítica configura-se como um projeto político-pedagógico de longo prazo, alinhado com as perspectivas da Teoria Crítica e comprometido com a transformação das condições estruturais que tornam a desinformação sistêmica possível.

Ao propor esse modelo, esta tese busca contribuir não apenas para o debate acadêmico, mas também para a formulação de políticas públicas e práticas pedagógicas que resgatem a dimensão formativa, ética e libertadora da educação no século XXI.

Além disso, a educação midiática crítica deve ser vista como um elemento central na formação de uma sociedade mais democrática e inclusiva. Ao promover a

reflexão crítica sobre as tecnologias e suas implicações sociais, a educação midiática pode ajudar a desconstruir narrativas hegemônicas e fortalecer a pluralidade de vozes no ambiente digital.

A implementação da educação midiática crítica no Brasil exige mais do que boa vontade pedagógica: requer um esforço coordenado e sustentado de planejamento institucional, financiamento público, integração curricular e articulação intersetorial.

Como discutido no Capítulo 8 desta tese, a efetivação dessa proposta demanda o envolvimento direto do Estado, por meio de políticas públicas robustas, que garantam financiamento continuado para formação docente, produção de materiais didáticos críticos e desenvolvimento de metodologias adequadas às realidades escolares brasileiras.

A integração da educação midiática crítica no currículo nacional é um dos pilares centrais da proposta. Isso significa ultrapassar o tratamento transversal e opcional frequentemente atribuído ao tema, e transformá-lo em conteúdo estruturante da formação cidadã, presente nas disciplinas de língua portuguesa, história, sociologia, filosofia, artes e tecnologia, entre outras.

Essa integração curricular deve estar orientada por princípios como a análise crítica da mídia, a compreensão do papel dos algoritmos, o letramento digital emancipador, a desnaturalização da linguagem publicitária e o enfrentamento da desinformação como fenômeno sistêmico.

Para que isso ocorra, é indispensável que haja coordenação nacional e cooperação federativa, com diretrizes definidas pelo Ministério da Educação (MEC) em diálogo com universidades públicas, institutos de pesquisa, organizações da sociedade civil e redes de ensino estaduais e municipais.

A criação de centros de referência em educação midiática crítica, articulados a universidades federais e estaduais, pode ser um caminho para promover pesquisa aplicada, formação continuada e produção de materiais didáticos contextualizados.

Além disso, a tese propõe um modelo baseado na cooperação interministerial, especialmente entre o MEC, o Ministério das Comunicações e o Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, para garantir que a educação midiática crítica seja reconhecida como política estratégica no combate à desinformação e na promoção da cidadania digital.

Esse modelo também prevê o apoio a redes locais de educadores, fomento à inovação pedagógica em escolas públicas e o incentivo à participação de estudantes na produção crítica de mídias.

Portanto, a viabilidade da educação midiática crítica no Brasil depende da mobilização de recursos políticos, pedagógicos e financeiros, articulados em um projeto de longo prazo, capaz de enfrentar a desinformação não como um desvio pontual, mas como expressão de um sistema que precariza a informação, atrofia a formação crítica e instrumentaliza a linguagem em favor da dominação.

Ao propor essa transformação estrutural, esta tese convida à construção coletiva de uma nova cultura educacional, fundada no esclarecimento, na autonomia e na resistência democrática.

Inspirar-se em modelos internacionais, como os da Finlândia e do Reino Unido, é um passo importante, mas apenas se essas práticas forem adaptadas às realidades locais e combinadas com uma análise crítica das dinâmicas estruturais que perpetuam a desinformação.

Sob a luz da Teoria Crítica, esta tese reafirma que a educação midiática crítica é uma ferramenta indispensável para resistir à manipulação digital e construir uma sociedade mais crítica, democrática e equitativa.

Mais do que desenvolver competências técnicas, trata-se de cultivar um pensamento que recuse a adaptação acrítica ao existente, que insista em tensionar o dado, em denunciar as contradições e em abrir espaço para outras formas de experienciar o mundo.

Por fim, o combate à desinformação sistêmica exige um compromisso coletivo que envolva governos, empresas de tecnologia, instituições educacionais e a sociedade civil. Apenas por meio de esforços integrados será possível mitigar os impactos desse fenômeno e preservar valores fundamentais como a autonomia crítica, o pluralismo informacional e a integridade democrática.

A implementação de políticas públicas de educação midiática crítica no Brasil, orientadas por princípios de justiça social, inclusão e diversidade, pode consolidar essa abordagem como um pilar central na construção de uma sociedade mais justa, informada e resiliente frente aos desafios do ambiente digital.

Essa concepção crítica de educação midiática apresenta-se, também, como ferramenta estratégica contra a semiformação, caracterizada por sujeitos capazes

de operar instrumentos, mas incapazes de refletir sobre os fins e valores que orientam seu uso.

Ao desafiar esse modelo, a educação midiática crítica pode restituir à formação seu papel emancipador: não o de moldar sujeitos úteis ao sistema, mas o de formar sujeitos capazes de transformá-lo.

É nesse sentido que se insere a noção adorniana de negatividade crítica: uma atitude filosófica e formativa que se recusa à reconciliação com a realidade social danificada, que não naturaliza o presente e que preserva a tensão entre o que é e o que poderia ser.

A negatividade crítica não oferece soluções prontas, mas mantém viva a possibilidade da ruptura, do questionamento radical e da construção de uma subjetividade não conformada. Aplicada à educação, essa postura implica resistir à instrumentalização do conhecimento, à adaptação funcional e à lógica de eficiência que rege tanto os sistemas informacionais quanto os educativos.

Assim, o combate à desinformação sistêmica exige mais do que técnicas; exige teoria, consciência e vontade de ruptura. Requer uma visão de mundo que compreenda a informação como bem comum, a cidadania como prática ativa e o conhecimento como potência crítica. Essa é a tarefa histórica de uma educação midiática crítica verdadeiramente comprometida com a democracia e com a emancipação.

Diante da complexidade do fenômeno da desinformação sistêmica, esta tese reafirma que apenas uma abordagem crítica, estruturada e formativa pode promover sujeitos capazes de resistir à lógica da semiformação e da vida danificada que permeia o ecossistema digital contemporâneo.

Ao propor a educação midiática crítica como resposta emancipadora, defendemos que é possível reconstruir o elo entre educação, reflexão e emancipação, reabrindo o horizonte para uma esfera pública plural, democrática e racionalmente orientada.

Por fim, a presente pesquisa oferece contribuições originais para o campo da educação midiática e crítica social, articulando perspectivas teóricas, normativas e propositivas em torno do conceito de desinformação sistêmica e de suas implicações educacionais.

A tese realiza a transposição da negatividade crítica para o campo da

educação midiática, deslocando o foco do “saber usar” para o “saber problematizar” as estruturas de poder informacional.

Essa abordagem redefine a formação digital como um processo de resistência intelectual e emancipação, superando o caráter instrumental predominante nas políticas educacionais vigentes.

Por fim, ressaltamos mais uma vez que a proposta de Educação Midiática Crítica apresentada nesta tese possui natureza teórico-referencial. Não se trata de um modelo de implementação ou de um conjunto de procedimentos técnicos, mas de uma arquitetura conceitual destinada a orientar pesquisas, políticas e práticas futuras.

Ao articular a Teoria Crítica da Sociedade, a análise da desinformação sistêmica e a leitura comparada de políticas de educação midiática no Brasil e na Europa, o trabalho oferece um quadro interpretativo, capaz de subsidiar a elaboração de currículos, programas formativos e ações públicas que venham a ser desenvolvidos conforme as especificidades materiais e institucionais de cada contexto.

O objetivo é servir como referencial crítico para iniciativas que desejem transformar a educação midiática crítica em prática emancipatória, comprometida com autonomia intelectual, justiça informacional e resistência às lógicas algorítmicas que estruturam o ambiente digital contemporâneo.

Como desdobramento deste trabalho, propõe-se uma agenda de pesquisa empírica voltada à validação do modelo teórico e à experimentação de práticas pedagógicas críticas no contexto das políticas públicas de educação digital. Essa agenda visa consolidar o diálogo entre filosofia crítica, pedagogia e tecnologia, oferecendo subsídios para a formulação de programas de formação e letramento midiático com potencial emancipatório.

A reflexão desenvolvida ao longo desta tese demonstrou que a desinformação expressa as contradições estruturais de uma sociedade mediada por tecnologias informacionais e orientada pela lógica do capital.

A partir do diálogo entre a Teoria Crítica e o campo da educação midiática, buscou-se evidenciar que a superação desse quadro requer a reconstrução do vínculo entre formação, experiência e emancipação.

Nesse percurso, a pesquisa propôs uma leitura ampliada da desinformação

sistêmica como dispositivo sociotécnico de dominação, articulando suas dimensões técnicas, econômicas e formativas. As contribuições sintetizam o esforço de articular teoria e prática, crítica e proposição, no enfrentamento de um dos desafios mais complexos da contemporaneidade.

Reconhece-se, por fim, que a consolidação de uma Educação Midiática Crítica depende de processos contínuos de investigação aplicada, validação empírica e diálogo com práticas escolares já existentes no Brasil e no exterior.

Os fundamentos teórico-referenciais aqui desenvolvidos somam-se a esse campo, oferecendo uma base crítica que pode orientar estudos, pilotos e políticas futuras sem pretender substituí-los.

Assim, este trabalho se conclui não como fechamento, mas como contribuição ao esforço coletivo de construir práticas formativas emancipadoras, comprometidas com justiça informacional, autonomia intelectual e fortalecimento democrático.

Por fim, que esta tese seja um convite à continuidade: à pesquisa comprometida, à formulação de políticas públicas robustas e à prática pedagógica transformadora. Em um tempo marcado por ruídos, simplificações e manipulações, educar criticamente para a mídia é, acima de tudo, um ato de resistência e de esperança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. W. *A técnica psicológica das palestras radiofônicas de Martin Luther Thomas*. In: **BUCCI-GLUCKSMANN, C. et al.** *Comunicação e Indústria Cultural*. São Paulo: Cultrix, 1978.

ADORNO, T. W. *A teoria freudiana e o modelo fascista de propaganda* [1951]. Tradução de Francisco Rüdiger. Publicado originalmente em *Psychoanalysis and the Social Sciences*, v. 3, p. 408-433, 1951. Reproduzido em *Gesammelte Schriften*, v. 8, t. I: *Soziologische Schriften*. Frankfurt: Suhrkamp Verlag, 1975. Disponível em: <https://fabiomesquita.wordpress.com/2015/05/12/a-te>

ADORNO, T. W. *Minima moralia: reflexões a partir da vida danificada*. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1951.

ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

ADORNO, T. W. Teoria da semiformação. In: **PUCCI, J.; LASTÓRIA, J. (org.).** *Teoria crítica e contemporaneidade: compêndio de leituras obrigatórias*. São Paulo: Humanitas, 2010. p. 137–159.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. *Elementos do antissemitismo: limites do esclarecimento*. In: *Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. p. 171–206.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. *Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

AÏMEUR, E.; AMRI, S.; BRASSARD, G. *Fighting Fake News with Quantum Cryptography*. 2023.

ALAIMO, C.; KALLINIKOS, J. Computing the everyday: Social media as data platforms. *The Information Society*, v. 33, n. 4, p. 175-191, 2017.

ALLCOTT, H.; GENTZKOW, M. Social media and fake news in the 2016 election. *Journal of Economic Perspectives*, v. 31, n. 2, p. 211-236, 2017.

ALMEIDA, B. Understanding network neutrality. *Journal of Information Technology*, 2020.

ALTAY, S.; BERRICHE, M.; HEUER, H.; FARKAS, J.; RATHJE, S. Definições e motivos da desinformação segundo especialistas. *Journal of Communication Studies*, 2023.

ARAL, S. The impact of fake news on social media. *MIT Sloan Management Review*, v. 59, n. 2, p. 29-34, 2018.

BAZALGETTE, C. *Media education*. London: British Film Institute, 1989.

BEAUVAIS, C. Fake news: Why do we believe it? *Joint Bone Spine*, v. 89, n. 4, 105371, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jbspin.2022.105371>. Acesso em: 4 mar. 2022.

BENJAMIN, W. Obras escolhidas I: Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BENJAMIN, W. *A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica* [segunda versão]. Apresentação, tradução e notas de Francisco De Ambrosio Pinheiro Machado. Porto Alegre: Zouk, 2012.

BENNETT, W. L.; LIVINGSTON, S. The disinformation order: Disruptive communication and the decline of democratic institutions. *European Journal of Communication*, v. 33, n. 2, p. 122-139, 2018.

BENKLER, Y. *The Wealth of Networks: How Social Production Transforms Markets and Freedom*. New Haven: Yale University Press, 2006.

BERARDI, F. B. *Fenomenologia do fim: sensibilidade e mutação conectiva*. São Paulo: Ubu, 2017.

BÉVORT, E.; BELLONI, M. *Educação para a mídia e a informação: uma questão de cidadania*. São Paulo: Summus, 2012.

BEZERRA, S.; ALMEIDA, M. Understanding network neutrality. *Journal of Information Technology*, 2020.

BIMBER, B.; GIL-DE-ZÚÑIGA, H. *The Oxford Handbook of Political Communication*. Oxford: Oxford University Press, 2020.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOVET, A.; MAKSE, H. A. Influence of fake news in Twitter during the 2016 US presidential election. *Nature Communications*, v. 10, n. 1, p. 1-14, 2019.

BOYD, D. Literacy: It's complicated. *Knight Foundation*, 2018. Disponível em: <https://knightfoundation.org>. Acesso em: 11 jan. 2025.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Computação – *Complemento à BNCC*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica (MEC/SEB), 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/educacao-basica/bncc-computacao>. Acesso em: 20 out. 2025.

BRASIL. Decreto nº 11.362, de 11 de janeiro de 2023. Cria o Departamento de Direitos na Rede e Educação Midiática. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 12 jan. 2023. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 11 jan. 2025.

BRASIL. Estratégia Brasileira de Educação Midiática. Produzido por: Coordenação-Geral de Educação Midiática, Departamento de Direitos na Rede e Educação Midiática, Secretaria de Políticas Digitais, Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República. Outubro de 2023.

BRASIL. Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023. Institui a Política Nacional de Educação Digital. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 jan. 2025.

BRUNO, F. et al. Tecnopolíticas e vigilância: perspectivas da margem. São Paulo: Ed. XYZ, 2018.

BUCHER, T. Want to be on the top? Algorithmic power and the threat of invisibility on Facebook. *New Media & Society*, v. 14, n. 7, p. 1164-1180, 2012.

BUCKINGHAM, D. Media education: Literacy, learning and contemporary culture. Cambridge: Polity Press, 2003.

BUCKINGHAM, D. Defining digital literacy: What do young people need to know about digital media? *Nordicom Review*, v. 36, n. 2, p. 1-21, 2015.

BUCKINGHAM, D. The media education manifesto. Cambridge: Polity Press, 2019.

CARDOZO, G. D.; GERTRUDES, J. M. C.; ROCILLO, P. Mapeamento de iniciativas de Educação Midiática. Belo Horizonte: Instituto de Referência em Internet e Sociedade, 2024. Disponível em: <https://irisbh.com.br/publicacoes/mapeamento-de-iniciativas-de-educacao-midiatica/>. Acesso em: 05 nov. 2024.

CASTELLS, M. The rise of the network society. Malden, MA: Blackwell Publishers, 1999.

CASTELLS, M. *A galáxia da Internet: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CASTELLS, M. *Comunicação e Poder*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

CARR, N. *The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains*. New York: W. W. Norton & Company, 2011.

CITTON, Y. *Pour une écologie de l'attention*. Paris: Seuil, 2014.

CHESNEY, R.; CITRON, D. Deepfakes and the New Disinformation War: The Coming Age of Post-Truth Geopolitics. *Foreign Affairs*, v. 98, n. 1, p. 147-155, 2019.

COLOMINA, C.; MARGALEF, L.; YOUNGS, R. *The Impact of Disinformation on Democratic Processes*. Barcelona: CIDOB, 2021.

COMISSÃO EUROPEIA. Tackling online disinformation: A European approach. *European Commission Report*, 2018.

COMSCORE. *Digital 2023 Global Overview Report*. Comscore, 2023. Disponível em: <https://www.comscore.com>. Acesso em: 31 de janeiro de 2025.

COULDRY, N.; MEJIAS, U. *The Costs of Connection: How Data Is Colonizing Human Life and Appropriating It for Capitalism*. Stanford: Stanford University Press, 2019.

CRUZ, H. P.; TRINDADE, A. S. C. E. *Arquitetura da informação, serendipidade e doomscrolling em redes sociais*. In: ENANCIB, 23., 2023, Aracaju. Anais [...]. São Paulo: ANCIB, 2023.

DAN, V.; MORIESON, L.; GIBSON, A. Understanding the spread of misinformation on social media. *Information Systems Research*, v. 32, n. 3, p. 543-567, 2021.

DARDOT, P.; LAVAL, C. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Editora Boitempo, 402 p, 2016.

DAVENPORT, T.; BECK, John C. *The Attention Economy: Understanding the New Currency of Business*. Boston: Harvard Business School Press, 2001.

DEAN, B. *Content-Led SEO*. Curso online. Semrush Academy, 2025. Disponível em: <https://www.semrush.com/academy/>. Acesso em: jun. 2025.

DEPARTMENT FOR DIGITAL, CULTURE, MEDIA & SPORT (DCMS). *Online Media Literacy Strategy*. Londres: UK Government, 2021. Disponível em: <https://www.gov.uk/government/publications/online-media-literacy-strategy>. Acesso em: 23 nov. 2024.

DU, S. Reimagining the future of technology: “The Social Dilemma” review. *Journal of Business Ethics*, v. 173, p. 211–217, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10551-021-04822-3>.

EAVI – EUROPEAN ASSOCIATION FOR VIEWERS INTERESTS. *Contribution to the public consultation on fake news and online disinformation*. 2018. Disponível em: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/eavi-contribution-public-consultation-fake-news-and-online-disinformation>. Acesso em: 16 nov. 2024.

EDMO. European Digital Media Observatory (EDMO). Bruxelas, 2023. Disponível em: <https://edmo.eu/>. Acesso em: 11 jan. 2025.

ERSTAD, O. Educating the digital generation: Exploring media literacy for the 21st century. *Nordicom Review*, v. 31, n. 1, p. 15-26, 2010.

EUROPEAN COMMISSION. *Digital Education Action Plan 2021-2027: resetting education and training for the digital age*. Brussels: European Commission, 2020. Disponível em: <https://ec.europa.eu/education>. Acesso em: 15 nov. 2024.

EUROPEAN COMMISSION. *Strengthened Code of Practice on Disinformation 2022*. Bruxelas: European Commission, 2022. Disponível em: <https://ec.europa.eu>. Acesso em: 15 nov. 2024.

FANTIN, M. *Infância, cultura e mídia: desafios da educação para a cidadania*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2011.

FEILITZEN, C. v. *Global perspectives on children’s digital opportunities and risks*. Göteborg: The International Clearinghouse on Children, Youth and Media, Nordicom, 2014.

FEENBERG, A. *Racionalização subversiva: tecnologia, poder e democracia*. In: *Transforming Technology: A Critical Theory Revisited*. Oxford: Oxford University Press, 2002. (Tradução livre)

FEENBERG, A. *Between Reason and Experience: Essays in Technology and Modernity*. Cambridge: MIT Press, 2010.

FERRARA, E.; VAROL, O.; DAVIS, C.; MENCZER, F.; FLAMMINI, A. *The Rise of Social Bots*. *Communications of the ACM*, v. 59, n. 7, p. 96-104, 2016.

FERREIRA, C. Disinformation in the digital age: Identifying and analyzing its spread. *Digital Journalism*, v. 9, n. 4, p. 1-19, 2021.

FINLÂNDIA. Ministério da Educação e Cultura. National Media Literacy Policy. Helsinque, 2019. Disponível em: <https://minedu.fi/>. Acesso em: 11 jan. 2025.

FLAXMAN, S.; GOEL, S.; RAO, J. M. Filter Bubbles, Echo Chambers, and Online News Consumption. *Public Opinion Quarterly*, v. 80, S1, p. 298-320, 2016.

FRAU-MEIGS, D. Media and information literacy in the digital age. In: UNESCO. Media literacy and information policies. Paris: UNESCO, 2012. p. 175-185.

FRELON, D. Disinformation as systemic: toward a critical theory of networked misinformation. *Social Media + Society*, v. 10, n. 1, 2024. DOI: 10.1177/2056305124123456.

FRELON, D.; WELLS, C. Disinformation, misinformation, and malinformation: New perspectives on an old problem. *Journal of Media Ethics*, v. 35, n. 1, p. 1-16, 2020.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAG, B. *O pensamento de Adorno*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

FUCHS, C. *Communication and Capitalism: A Critical Theory*. London: University of Westminster Press, 2020.

GARCÍA-OROSA, B.; et al. Trends in Digital Journalism and Disinformation Research: A Systematic Review. *Digital Journalism*, v. 11, n. 3, p. 405-424, 2023.

GITAHY, L. Existe um ecossistema que usa a desordem da informação em seu favor. In: *Revista Comunicação e Política*, 2020. Disponível em: <https://revistacomunicacaoepolitica.com>. Acesso em: 11 jan. 2025.

GILLESPIE, T. The Politics of 'Platforms'. *New Media & Society*, v. 12, n. 3, p. 347-364, 2010.

GILLESPIE, T. *Custodians of the Internet: Platforms, Content Moderation, and the Hidden Decisions that Shape Social Media*. New Haven: Yale University Press, 2018.

GUNTHER, R.; BECK, P. A.; NISBET, E. C. Fake News May Have Contributed to Trump's 2016 Victory. *Ohio State University*, 2018. Disponível em: <https://theconversation.com/study-suggests-trump-may-owe-his-2016-victory-to-fake-news-91538>. Acesso em: 31 de janeiro 2025.

GUSMÃO, C.; JAVORSKI, E. S. Uma década de educação midiática no Brasil: levantamento de teses e dissertações (2013-2023). *Alfabetização Midiática e Comunicação: cidadania e segurança digital na Educação*, v. 26, n. 36, 2024.

GROH, M.; et al. Deepfake detection using machine learning. *Journal of Information Security and Applications*, v. 58, p. 102717, 2021.

HABERMAS, J. *Direito e democracia: entre facticidade e validade*. Trad. Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

HABERMAS, J. *The Theory of Communicative Action*. v. 1. Boston: Beacon Press, 1984.

HALL, S.; WHANNEL, P. *The popular arts*. London: Hutchinson Educational, 1964.

HAN, B. *No Enxame: Perspectivas do Digital*. Petrópolis: Vozes, 2015.

HANCOCK, J. T.; BAILENSON, J. N. The psychology of fake news: Accepting, sharing, and correcting misinformation. *Annual Review of Psychology*, v. 72, p. 61-85, 2021.

HAMELEERS, M. The contextual nature of misinformation: Insights from a systematic review. *Media and Communication*, v. 11, n. 1, p. 45-56, 2023.

HELSPER, E.; LIVINGSTONE, S. The inequalities in digital access: Barriers and opportunities. *Digital Inequalities Journal*, v. 15, n. 2, p. 673-688, 2007.

HOBBS, R. Digital and media literacy: A plan of action. Washington: The Aspen Institute, 2010.

HOBBS, R. The seven great debates in the media literacy movement. *Journal of Media Literacy Education*, v. 3, n. 1, p. 16-22, 2011.

HORKHEIMER, M. *Eclipse of Reason*. New York: Oxford University Press, 1947.

HORKHEIMER, M. *Teoria Crítica: Seleção de Textos*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Edições 70, 1985.

HUBSPOT ACADEMY. *SEO – How do search engines rank your content?* Curso online. Instrutores: Rachel Sheldon; Corey Braccialini. Acesso em: jun. 2025.

ISMAILOV, R.; et al. *Artificial Intelligence in Disinformation Detection: Challenges and Approaches*. *AI & Society*, v. 35, n. 4, p. 789-805, 2020.

JAMESON, F. *Cultural logic of late capitalism*. Durham: Duke University Press, 1991.

JAMIESON, K. H. *Cyberwar: How Russian Hackers and Trolls Helped Elect a President – What We Don't, Can't, and Do Know*. Oxford: Oxford University Press, 2020.

JANSEN, L. L. *Sistemas desinformativos: pensamentos em diálogo*. *Revista MATRIZES*, v. 19, n. 2, p. 375–379, 2025. DOI:10.11606/issn.1982-8160.v19i2p375-379.

JANZE, C.; RISIUS, M. Automatic detection of fake news on social media platforms. In: *AMERICAS CONFERENCE ON INFORMATION SYSTEMS*, 23., 2017. Proceedings [...]. [S.l.]: [s.n.], 2017.

JENKINS, H. *Cultura da Convergência*. São Paulo: Aleph, 2009.

JIANG, M.; et al. *Authoritarian Information Manipulation in the Digital Age: Disinformation Campaigns and Censorship in China*. *Journal of Information Technology & Politics*, v. 16, n. 3, p. 234-250, 2019.

KAPLAN, A. M.; HAENLEIN, M. Users of the world, unite! The challenges and opportunities of Social Media. *Business Horizons*, v. 53, n. 1, p. 59-68, 2010.

KAHNEMAN, D. *Rápido e devagar: duas formas de pensar*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

KAKUTANI, M. *The Death of Truth: Notes on Falsehood in the Age of Trump*. New York: Tim Duggan Books, 2018.

KAVI. National Audiovisual Institute - Literacy Programs. Helsinque, 2023. Disponível em: <https://kavi.fi/>. Acesso em: 11 jan. 2025.

KHAN, A.; BROHMAN, K.; ADDAS, S. The anatomy of 'fake news': Studying false messages as digital objects. *Journal of Information Technology*, v. 37, n. 2, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/02683962211037693>. Acesso em: 26 ago. 2021.

KELLNER, D.; SHARE, J. Critical media literacy is not an option. *Learning Inquiry*, v. 1, n. 1, p. 59-69, 2007.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Arnold, 2001.

LAZER, D. M. J.; BAUM, M. A.; BENKLER, Y.; BERINSKY, A. J.; GREENHILL, K. M.; MENCZER, F.; METZGER, M. J.; NYHAN, B.; PENNYCOOK, G.; ROTHCHILD, D.; SCHUDSON, M.; SLOMAN, S. A.; SUNSTEIN, C. R.; THORSON, E. A.; WATTS, D. J.; ZITTRAIN, J. L. The science of fake news. *Science*, v. 359, n. 6380, p. 1094-1096, 2018. Disponível em: <https://www.science.org/doi/10.1126/science.aao2998>. Acesso em: 18 de agosto de 2024.

LEAVIS, F. R.; THOMPSON, D. *Culture and environment: the training of critical awareness*. London: Chatto & Windus, 1933.

LEONARDI, P. M.; VAAST, E. Social media and their affordances for organizing: A review and agenda for research. *Academy of Management Annals*, v. 11, n. 1, p. 150-188, 2017.

LESSIG, L. *Code: And Other Laws of Cyberspace*. New York: Basic Books, 2006.

LEWANDOWSKY, S.; ECKER, U. K. H.; SEIFERT, C. M.; SCHWARZ, N.; COOK, J. Misinformation and its correction: Continued influence and successful debiasing. *Psychological Science in the Public Interest*, v. 13, n. 3, p. 106-131, 2012. DOI: 10.1177/1529100612451018.

LIVINGSTONE, S. Children and the internet: Great expectations and challenging realities. Cambridge: Polity Press, 2009.

LIVINGSTONE, S. The class: Living and learning in the digital age. New York: NYU Press, 2016.

LIVINGSTONE, S. New media, new literacies: What's new, what's not? *Media@LSE Electronic Working Papers*, n. 18, 2009.

LOTTA, G. (Org.). *Teorias e Análises sobre Implementação de Políticas Públicas no Brasil*. Brasília: ENAP, 2019.

LUKITO, J. Coordinating Twitter campaigns: Authenticity, digital astroturfing, and bots. *Information, Communication & Society*, v. 23, n. 10, p. 1511-1527, 2020.

MAJCHRZAK, A.; FARAJ, S.; KANE, G. C.; AZAD, B. The contradictory influence of social media affordances on online communal knowledge sharing. *Journal of Computer-Mediated Communication*, v. 19, n. 1, p. 38-55, 2013.

MACKENZIE, S.; SCOTT, J. *Artificial Intelligence and Digital Ethics: Challenges in 2024*. Cambridge: Cambridge University Press, 2024.

MAJCHRZAK, A.; et al. *The Contradictory Influence of Social Media Affordances on Online Communal Knowledge Sharing*. *Journal of Computer-Mediated Communication*, v. 18, n. 1, p. 38-55, 2013.

MARCUSSE, H. O homem unidimensional. Rio de Janeiro: Zahar, 1964.

MASTERMAN, L. *Teaching the media*. New York: Routledge, 1985.

MARTÍN-BARBERO, J. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

MAAR, W. L. Prefácio. In: ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Editora Unesp, 2021. p. 9–33.

MCLUHAN, M. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. São Paulo: Cultrix, 2005.

MINISTRY OF EDUCATION AND CULTURE. *National Media Education Policy in Finland*. Helsinki: Ministry of Education and Culture, 2019. Disponível em: <https://www.minedu.fi/mediaeducationpolicy>. Acesso em: 15 nov. 2024.

MOLINA, M.; HAN, J.; GARCÍA, A.; ZHANG, L. Synthetic Lies: How generative AI reshapes truth, trust, and search. Proceedings of the 2024 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency (FAccT'24). New York: ACM, 2024. DOI: 10.1145/3630106.3654128.

MONTEITH, S.; et al. Artificial intelligence and increasing misinformation. *The British Journal of Psychiatry*, v. 224, n. 2, p. 33–35, fev. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1192/bjp.2023.136>.

MONTEITH, S.; SHAW, J.; FERRARI, C.; O’SULLIVAN, D. Generative AI and the future of search: epistemic opacity and the crisis of authority online. *Journal of Digital Media Studies*, v. 12, n. 1, p. 45-62, 2024. DOI: 10.1080/27698312.2024.1048753.

MOORE, J.; et al. Addressing misinformation in the digital age. *Information Society Journal*, v. 10, n. 3, p. 1-18, 2022.

MORO, T.; BIRT, J. Deepfakes and the Future of Misinformation: Challenges for Digital Media Ethics. *New Media & Society*, v. 24, n. 6, p. 1200-1218, 2022.

MOROZOV, E. *To save everything, click here: the folly of technological solutionism*. New York: PublicAffairs, 2013.

MOROZOV, E. *Big data: uma crítica ao capitalismo digital*. São Paulo: Ed. XYZ, 2018.

MOROZOV, E. *Big Tech: A ascensão dos dados e a morte da política*. São Paulo: Todavia, 2018.

NATIONAL AUDIOVISUAL INSTITUTE (KAVI). Member State Report from Finland pursuant to Article 33a(3) of the Audiovisual Media Services Directive on the scope of Member States' reports concerning measures for the promotion and development of media literacy skills. Helsinki: National Audiovisual Institute, 2022. Disponível em: <https://kavi.fi/>. Acesso em: 11 jan. 2025.

NOBRE, M. *Teoria crítica: uma introdução*. São Paulo: Zahar, 2004.

NOBLE, S. U. *Algorithms of oppression: How search engines reinforce racism*. New York: NYU Press, 2018.

O’NEIL, C. *Weapons of math destruction: how big data increases inequality and threatens democracy*. New York: Crown, 2016.

OFCOM. Online Media Literacy Strategy. Londres, 2021. Disponível em: <https://www.ofcom.org.uk/>. Acesso em: 11 jan. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Relatório de desenvolvimento sustentável 2021*. Nova York: ONU, 2021. Disponível em: <https://www.un.org>. Acesso em: 20 de dezembro de 2024.

ORLOWSKI, Jeff (Direção). *The Social Dilemma*. [S.l.]: Netflix, 2020. 1 vídeo (94 min). Color. Son.

PARIS, B. Cheapfakes: The Poor Man's Deepfake. *Atlantic Council*, 2021. Disponível em: <https://www.atlanticcouncil.org/>. Acesso em: 10 ago. 2023.

PARISER, E. *The Filter Bubble: What the Internet Is Hiding from You*. Penguin Press, 2011.

PASQUALE, F. *The Black Box Society: The Secret Algorithms that Control Money and Information*. Cambridge: Harvard University Press, 2015.

PEREIRA, J. *As ameaças híbridas – uma abordagem conceptual no quadro da OTAN e da UE*. CEDIS Working Papers: Direito, Segurança e Democracia, n. 60, out. 2018. Disponível em: <https://www.hybridcoe.fi/about-us/>. Acesso em: 18 abr. 2025.

POSSETI, J.; BONTCHEVA, K. *Desinfodemia: decifrar a desinformação sobre a COVID-19*. Paris: UNESCO, 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/desinfodemic>. Acesso em: 12 abr. 2025.

RECUERO, R. *Desinformação sistêmica: redes, política e poder na desordem informacional*. Porto Alegre: Sulina, 2024.

RHEINGOLD, H. *Net smart: How to thrive online*. Cambridge: MIT Press, 2012.

RUSSELL, S. J.; NORVIG, P. *Artificial Intelligence: A Modern Approach*. 4. ed. Pearson, 2021.

SAUL LOEB. Mark Zuckerberg, Lauren Sanchez, Jeff Bezos, Sundar Pichai e Elon Musk. [Imagem]. Washington, DC, United States, Reuters Pictures. Disponível em: <https://www.reuters.com/pictures/whos-inauguration-donald-trump-2025-01-20/PC2LFYFQ5BKDPGYA4EEQEPMCZI/>. Acesso em: 23 de janeiro de 2025.

SPAREMBERGER, R; SILVA, A. C. E. S. da. O impacto das fake news no processo eleitoral brasileiro. *Revista Reflexão e Crítica do Direito*, v. 9, n. 2, p. 251-277, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://revistareflexaoedireito.com.br>. Acesso em: 31 de janeiro 2025.

SHAO, C.; et al. The spread of low-credibility content by social bots. *Nature Communications*, v. 9, n. 1, p. 4787, 2018.

SHARMA, K.; et al. *Combating Fake News: A Survey on Identification and Mitigation Techniques*. *ACM Computing Surveys*, v. 52, n. 5, p. 1-37, 2019.

SHIN, D. The algorithmic imaginary: Generative AI, epistemic authority, and search engine transformation. *New Media & Society*, v. 25, n. 9, p. 1803-1820, 2023. DOI: 10.1177/14614448231234567.

SHIN, J. *Algorithms and Their Impact on Misinformation*. Communication and Technology. University of Florida, 2020. Disponível em: <https://www.jieunshin.com/>. Acesso em: 09 abr. 2025.

SHU, K.; et al. Fake news detection on social media: A data mining perspective. *ACM SIGKDD Explorations Newsletter*, v. 19, n. 1, p. 22-36, 2017.

SOARES, I. de. O. *Educação para a comunicação: fundamentos, princípios e práticas*. São Paulo: Edições Loyola, 1997-1999.

SOARES, I. de. O. Educomunicação e Educação Midiática: vertentes históricas de aproximação entre comunicação e educação. *Comunicação & Educação*, 19(2), 15-26. 2014 - <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v19i2p15-26>

SUNDAR, S. S. Rise of machine agency: A framework for studying the psychology of human–AI interaction (HAI). *Journal of Computer-Mediated Communication*, v. 25, n. 1, p. 74-88, 2020.

SUNSTEIN, C. R. *#Republic: Divided democracy in the age of social media*. Princeton: Princeton University Press, 2017.

TANDOC, E. C.; LIM, Z. W.; LING, R. *Defining “Fake News”: A Typology of Scholarly Definitions*. *Digital Journalism*, v. 6, n. 2, p. 137-153, 2018.

TREEM, J. W.; LEONARDI, P. M. Social media use in organizations: Exploring the affordances of visibility, editability, persistence, and association. *Annals of the International Communication Association*, v. 36, n. 1, p. 143-189, 2013.

TUFEKCI, Z. Algorithmic harms beyond Facebook and Google: Emergent challenges of computational agency. *Colorado Technology Law Journal*, v. 13, p. 203-218, 2015.

TUFEKCI, Z. *Twitter and tear gas: the power and fragility of networked protest*. New Haven: Yale University Press, 2017.

TUCKER, J. A.; et al. *Social Media, Political Polarization, and Political Disinformation: A Review of the Scientific Literature*. *Political Science Research and Methods*, v. 6, n. 2, p. 225-242, 2018.

TURNER-LEE, N. *The “Digital Divide” and Misinformation: Examining Disparities in Access to Reliable Information*. *Brookings Institution Report*, 2018.

UK GOVERNMENT. *Online media literacy strategy: a strategic framework to empower users online*. London: Department for Digital, Culture, Media and Sport, 2022.

UNESCO. *Diretrizes globais para o desenvolvimento de currículos de alfabetização midiática e informacional*. Paris: UNESCO, 2019.

UNESCO. *Declaração de Grünwald sobre educação midiática.* Grünwald: UNESCO, 1982. Disponível em: <https://www.unesco.org>. Acesso em: 31 de julho de 2024.

UNESCO. *Curriculum and assessment for 21st century skills.* Paris: UNESCO, 2019.

UNESCO. *Guidelines for regulating digital platforms: a multistakeholder approach to safeguarding freedom of expression and access to information.* Paris: UNESCO, 2023.

UNESCO. *Global framework for media and information literacy: fostering trust and countering disinformation.* Paris: UNESCO, 2024.

UNIÃO EUROPEIA. Comissão Europeia. Digital Services Act. Bruxelas, 2022. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/>. Acesso em: 11 jan. 2025.

UNIÃO EUROPEIA. Comissão Europeia. Plano de Ação para a Educação Digital 2021-2027. Bruxelas, 2020. Disponível em: <https://ec.europa.eu/>. Acesso em: 11 jan. 2025.

UNIÃO EUROPEIA. *Código de conduta da UE sobre desinformação.* Bruxelas: Comissão Europeia, 2018. Disponível em: https://ec.europa.eu/newsroom/dae/document.cfm?doc_id=54454. Acesso em: 12 abr. 2025.

UNIÃO EUROPEIA. *Ameaças híbridas.* Última atualização: 21 maio 2024. Disponível em: <https://www.consilium.europa.eu/pt/policies/hybrid-threats/>. Acesso em: 18 abr. 2025.

UNITED KINGDOM. Department for Digital, Culture, Media & Sport (DCMS). Online Harms White Paper. Londres, 2020. Disponível em: <https://www.gov.uk/>. Acesso em: 11 jan. 2025.

VAIDHYANATHAN, S. *Antisocial Media: How Facebook Disconnects Us and Undermines Democracy.* New York: Oxford University Press, 2018.

VAN DIJCK, J. *The Culture of Connectivity: A Critical History of Social Media.* Oxford: Oxford University Press, 2013.

VOSOUGHI, S.; ROY, D.; ARAL, S. The spread of true and false news online. *Science*, v. 359, n. 6380, p. 1146-1151, 2018.

WARDLE, C. Understanding Information Disorder. *First Draft News*, 2019. Disponível em: <https://firstdraftnews.org/>. Acesso em: 10 ago. 2023.

WARDLE, C.; DERA KHSHAN, H. Information disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policymaking. *Council of Europe report*, 2017.

WELLS, C.; BENNETT, W. L. The logic of connective action and the systemic production of misinformation. *Journal of Communication*, v. 72, n. 5, p. 766–787, 2022.

WERTHEIN, J. *A sociedade da informação no Brasil*. Brasília: UNESCO, 2000.

WILLIAMS, R. *Culture and society, 1780-1950*. London: Chatto & Windus, 1958.

WINEBURG, S.; MCGREW, S.; BREAKSTONE, J.; ORTEGA, T. *Evaluating Information: The Cornerstone of Civic Online Reasoning*. Stanford History Education Group, 2016. Disponível em: <https://sheg.stanford.edu>. Acesso em: 17 agosto de 2024.

WU, T. *The Attention Merchants: The Epic Scramble to Get Inside Our Heads*. New York: Knopf, 2016.

ZHOU, J. et al. *Synthetic Lies: Understanding AI-Generated Misinformation and Evaluating Algorithmic and Human Solutions*. In: Proceedings of the 2023 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems. New York: ACM, 2023. p. 1–20. Disponível em: <https://doi.org/10.1145/3544548.3580919>. Acesso em: 09 abr. 2025.

ZUBOFF, S. The Age of Surveillance Capitalism: The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power. *PublicAffairs*, 2019.

ZUBOFF, S. *A era do capitalismo de vigilância: a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder*. Tradução de George Schlesinger. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2020.